



Kröger Annina

Opettajien käsityksiä musiikin integroinnin hyödyistä ja käyttömahdollisuuksista lukutaidon
opetuksessa ja oppimisessa

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajien käsityksiä musiikin integroinnin hyödyistä ja käyttömahdollisuuksista lukutaidon opetuksessa ja oppimisessa (Anniina Kröger)

Pro gradu -tutkielma, 102 sivua, 5 liitesivua

Huhtikuu 2021

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia musiikin integroinnista lukemaan opettamisen ja oppimisen tukena. Lukemaan oppiminen on alkuopetuksen tärkeimpiä tavoitteita, jonka tukemiseksi opettajilla tulee olla erilaisia työkaluja. Musiikin arvokkuus ja hyödyllisyys on todettu useissa tutkimuksissa, minkä vuoksi on tärkeää tutkia, miten sitä voidaan käyttää lukutaidon kehittymistä tukevana.

Tutkielman teoreettinen viitekehys pohjautuu aikaisemmin tehtyihin tutkimuksiin, kirjallisuuteen ja perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Viitekehys tarkastelee lukutaidon kehittymistä ja sitä tukevia opetustapoja ja -menetelmiä. Lisäksi esitellään musiikinopetusta ja musiikin integrointia alkuopetuksen näkökulmasta. Lopuksi paneudutaan musiikin ja lukemaan oppimisen väliseen yhteyteen ja käyttömahdollisuuksiin.

Tutkimus on toteutettu laadullisin ottein. Tutkimuskohteena ovat käsitykset ja kokemukset, minkä vuoksi käytetty lähestymistapa on fenomenografia. Aineisto on kerätty kyselylomakkeen avulla, joka sisälsi puolistrukturoituja, avoimia kysymyksiä, jotka pohjautuivat annettuihin teemoihin. Tutkimukseen osallistui yhteensä 17 opettajaa, joilla oli kokemusta ensimmäisen luokan opettamisesta sekä omaa musiikillista harrastuneisuutta. Aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä.

Tutkimustulosten perusteella luokanopettajilla on erittäin positiivisia kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Opettajat kokivat lukemaan opettamisen mielekkääksi, jota voi tehokkaasti tukea musiikin avulla. Opettajien musiikillinen kyvykkyys ja käytetty oppimateriaali vaikuttivat siihen, miten paljon musiikkia integroitiin osaksi lukemaan opettamista. Suurin osa opettajista kertoi käyttävänsä musiikkia lukemaan opettamisen tukena vähintään muutaman kerran viikossa. Eniten opettajat kuvasivat käyttävänsä laulamista, mutta myös kehorytmiikkaa, musiikin kuuntelua, musiikkiliikuntaa ja soittimien soittamista. Opettajien mukaan erityisesti laulamalla ja kehorytmiikalla oli yhteyksiä kirjain-äännevastaavuuden ja tavuttamisen hahmottamiseen. Opettajien mukaan musiikki motivoi, auttaa keskittymään ja kehittää oppilasryhmän yhteisöllisyyttä.

Tuloksien perusteella voidaan todeta, että musiikilla on opettajien käsityksien mukaan yleisiä hyötyjä, jotka tukevat kaikkea oppimista, koulunkäyntiä ja näin ollen lukemaan oppimista. Tuloksien perusteella musiikin eri käyttömahdollisuuksilla on myös suurempia yhteyksiä lukutaidon kehittymiseen. Opettajien käsityksien perusteella molemmat ovat yhtä tärkeitä lukemaan oppimiselle. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole antaa yleistettävää tietoa, vaan tarjota näkökulmia ilmiön ymmärtämiseen. Tämä tutkielma antaa arvokasta tietoa musiikin hyödyistä ja käyttömahdollisuuksista lukemaan oppimisessa.

Avainsanat: lukemaan opettaminen, lukemaan oppiminen, musiikin integrointi, musiikinopetus

Sisältö

1 Johdanto.....	5
2 Lukutaidon kehitys	7
2.1 Lukemaan oppiminen	7
2.2 Lukemaan opettaminen.....	10
2.2.1 Synteettiset menetelmät	13
2.2.2 Analyttiset menetelmät.....	14
2.3 Äidinkieli ja kirjallisuus opetussuunnitelmassa vuosiluokilla 1–2	16
3 Musiikki ja sen integrointi alkuopetuksessa	19
3.1 Musiikinopetus	19
3.1.1 Musiikinopetuksen hyödyt	22
3.1.2 Musiikki opetussuunnitelmassa vuosiluokilla 1–2.....	24
3.2 Musiikin integroinnista	26
3.2.1 Integroinnista yleisesti	26
3.2.2 Integrointi alkuopetuksessa.....	28
3.2.3 Eheyttävä musiikinopetus	29
3.2.4 Musiikin integroinnin osa-alueet.....	31
4 Musiikin ja lukemaan oppimisen välisestä yhteydestä	35
4.1 Musiikin antamat hyödyt lukemaan oppimiselle	36
4.2 Musiikin käyttömahdollisuudet lukemaan opetuksessa	39
4.2.1 Laulaminen.....	40
4.2.2 Rytmikka ja musiikkiliikunta	42
5 Tutkimuksen toteutus	45
5.1 Tutkimuskysymykset.....	46
5.2 Metodologiset ja metodiset ratkaisut	47
5.2.1 Fenomenografia	49
5.2.2 Aineistonkeruu.....	50
5.2.3 Tutkimuksen kohdejoukko	52
5.3 Aineiston analyysi	54
5.4 Luotettavuus ja eettisyys.....	58
6 Tutkimustulokset	64
6.1 Musiikin integrointi ensimmäisellä luokalla	64
6.1.1 Opettajien käsityksiä musiikin integroinnista	65
6.1.2 Musiikin integroinnin hyödyt oppilaan näkökulmasta	69
6.2 Musiikin käyttömahdollisuudet lukemaan opettamisessa	73
6.2.1 Opettajien kokemuksia lukemaan opettamisesta	73

6.2.2	<i>Musiikin käytön säännöllisyys lukemaan opetuksessa</i>	78
6.2.3	<i>Erilaiset musisointitavat lukutaidon opetuksessa.....</i>	82
6.3	<i>Yhteenveto ja johtopäätökset.....</i>	89
7	Pohdinta	95
	Lähteet	99

1 Johdanto

Arvostettu kasvatopsykologi Linnea Ehri (2020, s. 45) osoittaa, kuinka lukemaan oppimista on pyritty ymmärtämään monien tutkimuksien avulla. Hänen mukaansa erilaiset tutkimukset ovat testanneet erilaisia hypoteeseja lukemaan oppimisesta ja opettamisesta, jotka ovat johtaneet uusiin oivalluksiin, mutta myös epäonnistumisiin. Tutkijat kuitenkin palaavat yhä uudelleen pohtimaan, mikä mahdollistaa lukemisen oivalluksen lapsilla (Ehri, 2020, s. 45). Vaikka maailma on jatkuvassa muutoksessa, mitä puoltaa myös lukemaan opettamisen tapojen muotoutuminen vuosikymmenestä toiseen, ovat opettajat tämän taidon oppimisen keskiössä (Lerikkanen, 2017, s. 54–57). Lapsilla on yleensä luontainen kiinnostus lukemista kohtaan, mutta ensimmäisen luokan opettaja on ratkaisevassa roolissa, jotta kiinnostus johtaisi myös lukemaan oppimiseen ja siinä edistymiseen (Goodman; Goodman, 2013, s. 137; Hempenstall & Buckingham, 2016, s. 12). Lasten lukutaito voi vaihdella paljon ensimmäisen luokan alussa, minkä vuoksi tarvitaan erilaisia tapoja opettaa (Ketonen, 2019, s. 107).

Opetushallitus (2014, s. 98) korostaa eheyttävää oppimista ensimmäisellä luokalla, johon kuuluu esimerkiksi oppiainerajat ylittävä opetus. Alakoulussa tulee korostaa kokonaisvaltaisuutta, minkä vuoksi musiikinkaan ei tule jäädä vain musiikkitunneille (Nikkanen, 2009, s. 61). Musiikki onkin toimiva ja tarpeellinen integrointiaine erityisesti alkuopetuksessa (Vesioja, 2006, s. 220–221). Useat tutkimukset osoittavat musiikin hyödyllisyyden sekä opittavana ainesisältönä että muiden oppiaineiden että oppilaan kokonaisvaltaisen kehityksen tukijana (Cornett, 2007, s. 463; Huotilainen, 2009, s. 40; King, 2018, s. 180; Ruismäki, 1998, s. 37; Ruokonen, 2016, s. 14). Musiikin etuja lukemaan oppimisen tukena on tutkittu ja todettu niin oppilailla, joilla on lukivaikeus kuin kaikilla muillakin koulupolkunsa aloittavilla oppilailla (Forgeard ym., 2008, s. 388).

Minkälaisia käsityksiä alkuopettajilla sitten on lukemaan opettamisen tukemisesta musiikin avulla? Kaikki tutkimus lähtee liikkeelle tutkimusongelmasta, johon etsitään ratkaisuja (Kananen, 2019, s. 21). Kuten edellä pohdittiin, musiikki on tutkitusti erittäin hyödyllinen integrointiaine. Tutkimusongelmana voitaisiinkin pitää sitä, ettei tiedetä, millä tavalla opettajat käyttävät musiikkia lukemaan oppimisen ja lukutaidon kehittymisen tukena, vai käyttävätkö ollenkaan. Jokaisella opettajalla on varmasti omat toimivaksi havaitut opetustavat, joiden arvottaminen ei ole tämän tutkielman puolesta relevanttia. Tutkimuksessa käytetyn

harkinnanvaraisen otannan kautta päästään kuitenkin kurkistamaan opettajien mietteisiin ja kokemuksen kautta muodostuneisiin käsitteisiin tutkittavasta ilmiöstä.

Aihetta lähdetään tutkimaan tutustumalla kirjallisuuteen. Laadullisen tutkimuksen tulee olla vahvasti sidottu teoriaan, jotta tutkimukseen liittyvät käsitteet, käsitteistöt ja niiden väliset suhteet saadaan avattua (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 23–25). Teoreettista viitekehystä rakentaessa tutkijan on hyvä miettiä, mitkä ovat työn pääkäsitteet, miten ilmiötä on aiemmin kuvattu, mitä lähtökohtaoletuksia aikaisemmillä tutkijoilla on ollut ja millaisia empiirisiä tuloksia aiheesta on löydetty (Puusa & Juuti, 2020, s. 83). Viitekehysten lisäksi aihetta tutkitaan empiirisen aineiston avulla, joka kerätään laadullisen ottein. Tutkimuskohteena ovat opettajien käsitykset ja kokemukset, minkä vuoksi valittu lähestymistapa on fenomenografia (Niikko, 2003, s. 30–31). Aineisto kerätään kyselylomakkeen (Liite 2) avulla, joka sisältää pääasiassa puolistrukturoituja, avoimia kysymyksiä. Tutkimukseen osallistui luokanopettajia, joilla on kokemusta ensimmäisen luokan opettamisesta ja kiinnostusta tai harrastuneisuutta musiikkia kohtaan.

Tutkijan tulee tunnustaa keskeinen asemansa tutkimuksen eri vaiheissa, mikä tulee tuoda jo esille tutkimuksen alkuvaiheessa perustelemalla aiheen valinta (Puusa & Julkunen, 2020, s. 190). Pätevä perustelu laadulliselle tutkimukselle on halu ymmärtää tutkittavaa ilmiötä (Kananen, 2019, s. 26). Lukemaan oppimisen tärkeyttä ei voi liiaksi korostaa, sillä lukutaito on erittäin merkittävä taito nykyajan yhteiskunnassa (Goodman & Goodman, 2013, s. 137). Jos tätä tärkeää oppimisprosessia voi tukea musiikin avulla, on sen tutkiminen perusteltua.

Olen perehtynyt opintojeni aikana alkuopetukseen, musiikkiin ja erityispedagogiikkaan, minkä vuoksi tutkimani aihe on minulle erittäin läheinen ja tärkeä. Opintojeni aikana saamani tiedot ja taidot ovat tukeneet tutkielman teossa. Olen aina harrastanut musiikkia, minkä vuoksi musiikki on ollut tärkeässä roolissa omalle kasvulleni ja kehitykselleni. Tutkin kandidaatin tutkielmassani yleisesti musiikin integrointia alkuopetuksessa. Alkuopetuksen sivuaineessa innostuin lukemaan oppimista tukemista menetelmistä, minkä vuoksi päädyin tutkimaan lukutaidon kehitystä käsillä olevassa, viimeisessä opinnäytetyössäni. Musiikkiharrastuksen myötä koen musiikin luonnolliseksi osaksi omaa opettajuuttani. Päädyinkin yhdistämään kandidaatin tutkielmassa saamani tiedot tähän uuteen tarkennettuun aiheeseen. Onkin tärkeää huomata, ettei hyvä aihepiiri takaa hyvää tutkimusta, vaan aihetta tulee rajata, jotta saataisiin kiinnostava ongelma tutkittavaksi (Metsämuuronen, 2003, s. 7). Tällä tavalla sain yhdistettyä kolme minua kiinnostavaa osa-aluetta: musiikin, lukemaan opettamisen ja alkuopetuksen.

2 Lukutaidon kehitys

Teorioihin ja aikaisimpiin tutkimuksiin tutustuminen on merkittävä osa tutkielman tekoa (Kananen, 2019, s. 38). Käsillä olevan tutkielman teoreettinen viitekehys alkaa lukemaan oppimisen ja opettamisen tarkastelusta. Opettamiseen liittyen esitellään lukemaan opettamisen menetelmiä, jotka jaetaan synteettisiin ja analyttisiin menetelmiin. Oppimiseen johtavat kokemukset liitetään usein järjestettyyn formaaliin opetukseen (Ahonen, 2004, s. 14), minkä vuoksi on tärkeää tarkastella, mitä Opetushallituksen (2014) laatima Perusopetuksen opetussuunnitelma sanoo lukemaan oppimisesta. Tästä syystä tämän osion viimeisessä kappaleessa tarkastellaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisältöjä ja tavoitteita.

2.1 Lukemaan oppiminen

Ihmisaivot on tarkoitettu oppimaan, minkä vuoksi oppiminen on koko ajan luonnollisesti kehittyvä ja jatkuva osa jokapäiväistä elämää (Huotilainen, 2019, s. 42; Partti, Westerlund & Björk, 2013, s. 55). Yksilöillä on synnynnäinen tarve oppia ja olla vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (Ahonen, 2004, s. 13). Oppiminen on kokemusten aiheuttamia muutoksia tiedoissa, taidoissa, tunnereaktioissa ja käyttäytymisessä (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen, 2016, s. 24). Oppiminen vaatii määrätietoisuutta ja pitkäaikaista harjoittelua, mikä voi johtaa jopa inhimillisen suorituskyvyn rajojen ylittämiseen (Ahonen, 2004, s. 13). Goodmanin ja Goodmanin (2013, s. 137) mukaan jokaisella on tarve ymmärtää ja tulla ymmärretyksi, minkä vuoksi lähes jokainen lapsi oppii vaivattomasti ilmaisemaan itseään kielellisesti. Nykyaikainen yhteiskunta vaatii kuitenkin myös kirjallista kommunikointia (Goodman & Goodman, 2013, s. 137). Tästä syystä esi- ja alkuopetuksen keskeisiä oppisisältöjä ja tavoitteita ovat lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen (Ruokonen, 2016, s. 29).

Kirjainten ja lukemisen oppimisen käynnistyminen vaatii monen asian onnistumista yhtä aikaa, joista ensimmäinen on lapsen luontainen *kiinnostus kirjaimia kohtaan*, mikä vaatii kehittyäkseen ympäristön tarjoamia ärsykeitä (Huotilainen, 2019, s. 198). Korkeamäen ja Gomanin (2002, s. 276–277) sekä Goodmanin ja Goodmanin (2013, s. 138) mukaan lapsella on luontainen halu oppia lukemaan ja kirjoittamaan. Heidän mukaansa ensimmäinen merkki lukemisen kiinnostavuudesta pienellä lapsella on oman ja muiden tärkeiden ihmisten nimen kirjoittaminen mallin mukaan. Lapsi tulee osalliseksi arkisista teksteistä, kuten merkeistä, logoista ja nimistä, jotka kiinnostavat häntä (Goodman & Goodman, 2013, s. 138; Korkeamäki & Goman, 2002, s. 276–277). Toinen Huotilaisen (2019, s. 198) osoittama merkittävä tekijä on

kattavan äännekartan muodostuminen vokaaleista ja konsonanteista lapsen aivoihin. Hänen mukaansa kirjainsymbolien oppiminen on erittäin haastavaa, jos äännekartta on epäselvä. Kolmanneksi lukeminen vaatii hänen mukaansa lapsen *näköjärjestelmään kohdistuvaa poisoppimista*, mikä edellyttää kolmiulotteista hahmottamista ja ymmärrystä siitä, että kirjainten suunnalla on merkitystä. Lapsen tulee ymmärtää, että sama kirjain näyttää erilaiselta käännettynä, minkä vuoksi kirjaimia ei saa mielessään kääntää, jotta ne eivät sekoittuisi keskenään (esimerkiksi p, b, q, d) (Huotilainen, 2019, s. 198).

Lukutaidon kehityksestä on kuvattu useita teorioita, jotka pohjautuvat yleensä englannin kieleen (Ketonen, 2019, s. 108). Karkeasti sanottuna lukeminen on prosessi, joka vaatii kirjainten, tavujen ja sanojen hallintaa (Ehri, 1987, s. 5; Korkeamäki & Goman, 2002, s. 276). Vaikka lukeminen on haastava ja moniulotteinen prosessi voidaan sen saavuttamiseksi nimetä kaksi asiaa: *visuaalinen sanan tunnistaminen* ja *kirjain-äännevastaavuuden oppiminen* (Lamb & Gregory, 1993, s. 19). Lerkkasen (2020, s. 185–187) mukaan lukeminen vaatii edellä mainittujen lisäksi kykyä kytkeä *äänteitä tavuiksi ja sanoiksi*. Tätä kutsutaan myös *dekoodaukseksi* (Ketonen, 2019, s. 110). Lerkkasen (2020, s. 185–187) mukaan kirjaintuntemus on suomen kielessä keskeisin sujuvan lukutaidon oppimisen ennustaja. Aloittelevan lukijan huomio kiinnittyy Lerkkasen mukaan sanojen ensimmäisiin kirjaimiin ja alkuäänteisiin, jonka jälkeen lapsi kiinnittää vähitellen huomiota kirjoitusasun ja ääntämisen välillä oleviin kirjain-äännevastaavuuksien säännönmukaisuuksiin. Jos lapsella on paljon kokemuksia kirjoitetusta kielestä, on hänen kirjaintuntemuksensakin yleensä hyvällä tasolla (Lerkkanen, 2020, s. 185–187). On huomionarvoista, että lukutaito ei välttämättä vaadi kirjoittamisen taitoa, mutta kirjainten hallinta ja yhdistäminen vastaavaan äänteeseen on lukutaidolle välttämätöntä (Ehri, 1987, s. 5).

Kielellinen tietoisuus ja erityisesti siihen kuuluva *fonologinen tietoisuus* on keskeinen edellytys lukemaan oppimiselle (Korkeamäki & Goman, 2002, s. 277; Lerkkanen, 2020, s. 187). Niemitalo-Haapolan ja Ukkolan (2020, s. 161–162) mukaan kielellinen tietoisuus tarkoittaa lukijan tietoista kykyä kiinnittää huomionsa kielen muotoon, kuten sanojen ja lauseiden erilaisiin osiin ja merkityksiin. Heidän mukaansa fonologisessa tietoisuudessa on kaksi tasoa: tunnistava ja muunteleva. *Tunnistavalla* tasolla lukija tunnistaa äänteitä ja tavuja, kun taas *muuntelevalla* tasolla lukija osaa muunnella sanojen äänteitä ja tavuja (Niemitalo-Haapola & Ukkola, 2020, s. 161–162). Lukivaikeuksien taustalla on usein fonologisen tietoisuuden ongelmia, mitkä vaikeuttavat yksittäisten puheäänteiden ja kirjainmerkkien yhdistämistä toisiinsa (Forgeard ym., 2008, s. 383; Holopainen, 2019, s. 120).

Kielen ominaispiirteet vaikuttavat lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen nopeuteen ja oppimisessa ilmaantuviin vaikeuksiin (Ehri, 1987, s. 6; Peltomaa, 2014, s. 5). Suomen kielen erityispiirteisiin kuuluvat säännönmukaisuus kirjan-äännevastaavuudessa, ääntenkeston merkitys, sanojen useat taivutusmuodot ja tavarakenteiden ominaisuudet (Peltomaa, 2015, s. 5). Suomen kielen selkeän kirjain-äännevastaavuuden vuoksi sitä opitaan tarkemmin ja nopeammin kuin englannin kieltä, jonka kirjoitusasu ei ole täysin foneettinen (Ehri, 1987, s. 6; Peltomaa, 2014, s. 5). Suomalaisen menestyneisyyttä kansainvälisessä lukutaidossa onkin joskus selitetty kirjoitusjärjestelmään vetoamalla (Sarmavuori, 2003, s. 26).

Ehrin (2020, s. 50) nelivaiheinen malli on yksi tunnetuimmista lukemaan oppimisen malleista. Ensimmäisessä *esi-alfabeettisessa* vaiheessa lapsi pohjustaa ”lukemisen” visuaalisiin ja kontekstuaalisiin havaintoihin, eikä kirjain-äännevastaavuuteen (Ehri, 2020, s. 50). Lapsen tarkkaillessa ympäristöään hän osaa yhdistää visuaalisen asun ja sen merkityksen toisiinsa esimerkiksi tuttuja logoja nähdessään (Ketonen, 2019, s. 108). Ehrin (2020, s. 15) mukaan *osittain alfabeettisessa* vaiheessa lapsi osaa käyttää oppimiaan kirjain-äännevastaavuuksia tuttujen sanojen lukemisessa, mutta hän ei osaa dekodata itselleen vieraita sanoja. Hänen mukaansa aloittelevat lukijat käyttävät visuaalisia vihjeitä ja kontekstia sanojen identifioimiseksi, jolloin sana luetaan arvioimalla opittuja yhteyksiä kirjainten ja tavujen välillä. Tällöin lukeminen perustuu muutamiin opittuihin kirjain-äännevastaavuuksiin. Ehrin mukaan lapsi saavuttaa *alfabeettisen* vaiheen, kun hän on saavuttanut dekodauksen taidon ja osaa lukea käyttäen muistiaan. *Vahvistuneessa alfabeettisessa* vaiheessa lapsen muistiin on kertynyt enemmän sanoja ja sanojen osia, jolloin lukeminen perustuu suurempien yksiköiden hallintaan kirjain-äännevastaavuuden sijaan mahdollistaen lukemisen automatisoitumisen (Ehri, 2020, s. 50).

Lapsen oivallettua lukemisen periaatteen, pitkä matka kohti sujuvaa lukemista voi alkaa (Huotilainen, 2019, s. 201). Kirjaintuntemus ja fonologisten taitojen merkitys korostuvat tarkan ja sujuvan lukemisen kehityksessä (Saine, 2011, s. 9). Sujuva lukija on prosessoinut suurimman osan lukemistaan sanoista, jolloin lukeminen on vaivatonta, tarkkaa, nopeaa ja ilmaisuvoimaista (Ehri, 1987, s. 5; Hempenstall & Buckingham, 2016, s. 15). Lerkkasen (2020, s. 185–187) mukaan lukeminen on sujuvaa, kun lukija tauottaa ja rytmittää lukemistaan luoden järkeviä kokonaisuuksia, jolloin myös ääneen lukiessa intonaatio ja painotukset kuvastavat sisällön ymmärtämistä. Hänen mukaansa lukeminen on automatisoitunutta, kun sanojen liitteet, yhdyssanat tai taivutukset eivät tuota lukijalle vaikeuksia. Tällainen lukija voi keskittyä luetun ymmärtämiseen, johon on yhteydessä myös lapsen sanasto, kielellinen päättelykyky ja

työmuisti. Tekstin ennakkointi kehittyy, kun lukija hallitsee lauseyhteydet ja kieliopilliset rakenteet (Lerikkanen, 2020, s. 185–187). Lukemaan oppimisen sujuvoitumisessa oleellista on lukeminen näköhavainnon perusteella, jolloin sana osataan lukea muistin avulla (Ehri, 2020, s. 57). Sujuvan lukemisen saavuttaminen vaatii aktiivista harjoittelua, omaehtoista lukemista sekä erityyppisiin teksteihin tutustumista (Huotilainen, 2019, s. 204; Ketonen, 2019, s. 110). Sujuva lukutaito avaa lapselle aivan uuden kiehtovan maailman, joka mahdollistaa eläytymisen satuihin, uppoutumisen seikkailuihin ja uuden tiedon loputtoman etsimisen (Peltomaa, 2014, s. 5).

2.2 Lukemaan opettaminen

Tavat opettaa lukemista ovat vaihdelleet vuosikymmenien aikana. Aiemmin opettaminen on kohdistunut lähinnä oikeinlukemisen ja -kirjoittamisen harjoitteluun, mutta viime vuosikymmeninä on korostunut lukusujuvuuden ja tekstin ymmärryksen opetus (Holopainen, 2019, s. 128). Lerkkasen (2017, s. 54–57) mukaan 1900-luvun alkupuoliskolla käytössä olleen *kypsymisen teorian* mukaan lapsi on kykenevä lukemaan, vasta saavutettuaan tietyn älykkyysikänsä biologisessa kypsymisessä. Tätä seurasi hänen mukaansa *kehityksen teoria*, jossa lapsen kehitykselliseen valmiuteen pyrittiin vaikuttamaan lukemaan opettamisen alkamista tukevilla harjoituksilla, vaikka systemaattista lukemista sai opettaa vasta koulussa. Kun ymmärrys lapsen varhaisvuosien vaikutuksesta sekä lukutaidon yhteydestä lapsen muuhun kehitykseen kasvoi, siirryttiin Lerkkasen mukaan *sukeutumisen teoriaan*. Tässä teoriassa lapsi nähdään aktiivisena toimijana, joka oppii lukemaan, kirjoittamaan ja puhumaan vuorovaikutuksessa. Tätä seurasi *sosiokulttuurinen teoria*, joka korostaa yhteisöllisyyttä oppimisessa sekä lukutaitoon kuuluva sosiaalisuutta, johon vaikuttavat arvot, normit ja kasvuympäristö (Lerikkanen, 2017, s. 54–57).

Lukemaan opettamisen tulisi olla sujuva jatkumo varhaiskasvatuksesta peruskouluun (Lerikkanen, 2020, s. 198). Esiopetuksen opettajan tarkoituksena on vahvistaa lapsen luonnollista kiinnostusta lukemista kohtaan ja antaa tietoja taitoja lukemaan oppimisen käynnistymiselle (Korkeamäki & Goman, 2002, s. 276–277). Ensimmäisen luokan opettajat ovat lukutaidon oppimisen avainasemassa ja opettajat kokevat tehtävän haastavaksi mutta palkitsevaksi (Korkeamäki, 2002, s. 75). Opettajan pätevyys on suurin yksittäinen vaikuttaja oppilaiden koulussa pärjäämiseen, sillä opetuksen laatu on suorassa yhteydessä oppilaiden lukutaidon kehittymiseen (Hempenstall & Buckingham, 2016, s. 12). Lasten kiinnostukseen

pohjautuva opetus ja toimiminen lähikehityksen vyöhykkeellä turvaavat lukutaidon kehittymisen kohti sujuvaa lukemista (Korkeamäki & Goman, 2002, s. 277).

Keskimäärin reilu kolmannes osaa lukea kouluun tullessaan (Ketonen, 2019, s. 106). Peltomaan (2014, s. 5) mukaan muutamassa kuukaudessa täysin lukutaidoton lapsi voi oppia tarkaksi lukijaksi. Keskimääräisesti suomalaislapset oppivat ensimmäisen syyslukukauden aikana sanojen lukemisen, vaikkakin yksittäisten oppilaiden kokemat haasteet tuovat vaihtelua tähän kehityskulkuun (Peltomaa, 2014, s. 5). Korkeamäki (2002, s. 75) huomauttaa, että ensimmäisen luokan lukutaidon opetus on muuttunut viime vuosikymmenien aikana paljon, koska yhä useampi osaa lukea tullessaan kouluun. Hänen mukaansa opettajan on huomioitava oppimisen prosessi ja erilaiset oppilaat, jotka sijoittuvat prosessin eri vaiheisiin. Lukemaan oppimisen turvaamiseksi opettajan tulee huomioida samanaikaisesti sekä lukemattomien lasten koodisysteemin opettaminen että sujuvasti lukevien lasten kehittäminen (Korkeamäki, 2002, s. 75). Opetuksen eriyttäminen ja yksilöllistäminen korostuvatkin ensimmäisellä luokalla (Ketonen, 2019, s. 107; Lerkkanen, 2020, s. 200).

Opetuksen tulee tarjota erilaisia työskentelytapoja, jotka huomioivat oppilaiden aktiivisen toiminnan (Hempenstall & Buckingham, 2016, s. 12). Korkeamäen (2002, s. 78) mukaan opetuksen tulee antaa oppilaille erilaisia tekstejä, kuten satuja ja tietotekstejä, jotka ovat helposti muistettavia, ennustettavia, itsenäisesti tai yhdessä luettavia, nautittavia, kieleltään autenttisia ja pituudeltaan vaihtelevia. Hänen mukaansa tekstien tulee olla lapsille merkityksellisiä ja läheisiä, kuten lasten nimiä tai tavaroita osoittavia sanalappuja. Lapsen ympäristö on tärkeässä asemassa lukemisen prosessien käynnistymiseksi ja opettaja on vastuussa merkityksellisen ympäristön rakentamisesta (Korkeamäki, 2002, s. 78). Opetuksen tarjoamat eritasoiset ja -tyyppiset tekstit edistävät lukemaan oppimista ja lukemisen sujuvoitumista, minkä vuoksi ne tulee huomioida opetuksessa (Ketonen, 2019, s. 110). Erilaisten tekstien lisäksi lukemaan opettamisen tukena käytetään erilaisia tietokone- ja verkkopohjaisia oppimislejkejä ja -harjoitteita, jotka ovat monipuolisia ja helposti sovellettavissa erilaisille oppijoille (Holopainen, 2019, s. 129).

Jokainen oppilas kulkee oman oppimispolun kohti tarkkaa ja sujuvaa lukutaitoa. Tällä polulla on erilaisia etappeja, joihin vaikuttavat eri teoriat ja menetelmät (Saine, 2011, s. 4). Goodmanin ja Goodmanin (2013, s. 140) mukaan lukemaan opettamisessa opettajan tehtävänä on auttaa lasta siinä, mitä lapsi haluaa luontaisesti tehdä. Heidän mukaansa lukemaan opettaminen on mahdollista lapsen kielellisen ja opillisen kompetenssin vuoksi. Yleisesti opettaminen tapahtuu

yksinkertaistamalla ja jakamalla luettavaa erilaisiin osiin (Goodman & Goodman, 2013, s. 140). Opetuksen tulee olla mielekästä ja merkityksellistä toimintaa, joka on myös kannustavaa, oppimista ohjaavaa ja oppilaiden vahvuuksia huomioivaa (Korkeamäki, 2002, s. 75). Toimiva lukemaan opetus ottaa huomioon fonologisen tietoisuuden, kirjain-äännevastaavuuden, lukemisen sujuvuuden, sanaston kartuttamisen ja luetun ymmärtämisen (Hempenstall & Buckingham, 2016, s. 12).

On olemassa lukuisia tapoja opettaa lukemaan. Paquette ja Rieg (2013, s. 229) nostavat esille neljä tapaa lukutaidon opettamiseen. Heidän esittämässään *parilukemisessa* jaetaan parit niin, että toinen on edistyneempi lukemisessa kuin toinen. Tällöin edistyneempi lukija lukee ensin, jolloin heikompi lukija hyödyntää mallioppimista. Heidän mukaansa vuoroja on hyvä myös välillä vaihtaa, jotta kumpikin voi kokea olevansa johtava lukija. *Kaikulukemisessa* yksi oppilas lukee tekstiä ääneen, minkä jälkeen toinen oppilas toistaa luetun tekstin ollessa näkyvillä. *Kuorolukemisessa* luettava teksti voi olla oppilaiden taitotasoa haastavampaa, sillä opettaja lukee tekstin ensin näyttäen samalla sanoja tekstistä. *Muotolukemisessa* alleviivataan tekstistä yhdessä luettavat kohdat, jolloin oppilaat seuraavat opettajan lukemista ja yhtyvät lukemiseen merkityissä kohdissa (Paquette & Rieg, 2013, s. 229). Oleellista on tunnistaa oppilaan oppimisprosessin vaihe, joka ohjaa valittavia lukemaan oppimisen tapoja (Korkeamäki, 2002, s. 79).

Lukemaan opettamisen menetelmät voidaan jakaa kahteen: *synteettisiin* ja *analyyttisiin menetelmiin* (Hempenstall & Buckingham, 2016, s. 10; Ketonen, 2019, s. 109; Kiiveri, 2006, s. 81). Näiden lisäksi on olemassa niin sanottuja *sekamenetelmiä* (Sarmavuori, 2003, s. 25). Lerkkasen (2017, s. 59) mukaan synteettiset menetelmät ovat rakentuneen lapsen kielen kehityksen ja suomen kielen rakenteen perusteella, kun taas analyttiset menetelmät ovat uudempia ja pohjautuvat lukutaidon sukeutumisen teoriaan. Menetelmää valittaessa opettajan tulee olla tietoinen lukemaan oppimista edellyttävistä valmiuksista ja oppilaidensa yksilöllisistä tarpeista, jotta hän kykenee vastaamaan niihin mahdollisimman hyvin (Lerkkanen, 2017, s. 59; 2020, s. 198–200).

Synteettiset menetelmät vallitsevat suomalaisessa opetuksessa, sillä ne antavat hyvän valmiudet kielellisen tietoisuuden harjoittamiseen ja itse lukemaan oppimiseen (Korkeamäki & Goman, 2002, s. 277). Ketosen (2019, s. 109) mukaan kokeneet suomalaiset opettajat käyttävät kuitenkin usein sekamenetelmiä, joihin on yhdistynyt opettajien omia hyväksi havaittuja tapoja opettaa. Hänen mukaansa yleinen erityisopetuksessa käytettävä sekamenetelmä on synteettisen

CID-assosiaatiomenetelmän ja analyyttisen *Kuuntelen puhun luen -kokosanamenetelmän* yhdistäminen. Erittäin systemaattista, kirjain- ja tavudrilleihin sekä toistuviin harjoituksiin pohjautuvaa CID-menetelmää havainnollistetaan kuva- ja sanakortteja sisältävän KPL:n avulla, jolloin luodaan toimiva kokonaisuus erityistä tukea tarvitseville oppilaille (Ketonen, 2019, s. 112).

2.2.1 Synteettiset menetelmät

Synteettiset menetelmät sopivat hyvin ortografisesti säännönmukaisiin kieliin, kuten suomen kieleen (Lerkkanen, 2020, s. 198–199), minkä vuoksi suuri osa suomalaisista on opetettu lukemaan juuri synteettisiä menetelmiä hyödyntäen (Sarmavuori, 2003, s. 25). Tällöin lukemaan opettamisen lähtökohtana on kielen *pienistä osista eteneminen kohti suurempia*, jolloin opetus lähtee liikkeelle kirjaimista ja äänneistä, joista muodostetaan tavuja ja sanoja (Hempenstall & Buckingham, 2016, s. 10; Kiiveri, 2006, s. 81). Synteettinen menetelmä johtaa yleensä nopeaan peruslukutaidon saavuttamiseen, sillä menetelmä ohjaa tarkkaan lukemiseen ja oikeinkirjoituksen oppimiseen sekä soveltuu hyvin lapsille, joilla on lukemisessa haasteita (Lerkkanen, 2020, s. 198–199). Synteettisten menetelmien ongelmakohta on niiden teknisyyden ja samanlaisena toistuva mekaaninen harjoittelu, mikä voi vaikuttaa negatiivisesti oppilaiden motivaatioon sekä hitaaseen sujuvan lukutaidon kehittymiseen (Ketonen, 2019, s. 110; Lerkkanen, 2017, s. 60).

Synteettisiin menetelmiin kuuluvat esimerkiksi *kirjaintavaus-*, *äännetavaus-*, *liukumis-* ja *oivallusmenetelmä* sekä *KÄTS-menetelmä* (Lerkkanen, 2017, s. 61–63). Sarmavuoren (2003, s. 43) mukaan Aleksis Kiven Seitsemässä veljeksessä luonnehtima lukkarin käyttämä *kirjainmenetelmä* on perinteinen tapa opettaa, jolloin opetus etenee lukemalla ensiksi kirjainten nimet (tee aa tee) ja kokoamalla tavu yhteen (tat-). Tämän jälkeen luetaan uuden tavun kirjaimet (tee ii) ja kootaan tavu yhteen (ti), minkä jälkeen tavut yhdistetään (tat-ti) (Sarmavuori, 2003, s. 43). Ongelmallista tässä menetelmässä on sen hitaus, merkityksettömyys ja oppimisen perustuminen visuaaliseen muistiin fonologisten vihjeiden sijaan (Lerkkanen, 2017, s. 61–63; Sarmavuori, 2003, s. 43).

Erityisopettaja Sakari Karpin kehittämän *KÄTS-menetelmän*, eli kirjain, äänne, tavu, sana -menetelmän on käytetty synteettisen lukemaan opettamisen menetelmä (Lerkkanen, 2020, s. 198–199). KÄTS-menetelmä kehitettiin alun perin lukuvaikeuksien korjaamiseen (Kiiveri, 2006, s. 85). Menetelmä pohjautuu suomen kielen rakenteiden mukaiseen systemaattiseen

oppimiseen (Sarmavuori, 2003, s.50). Lerkkasen (2017, s. 63; 2020 s. 198–199) mukaan KÄTS-menetelmä alkaa kehyskertomuksella, josta kaikki harjoitukset johdetaan. Hän osoittaa, että *alkuharjoitukset* ovat kielellisen tietoisuuden harjoituksia, joissa analysoidaan puhuttuja tavuja ja sanoja käyttäen tavurytmejä ja tavujen visualisointia. Alkuharjoitusten jälkeen seuraa kolme kirjoitetun kielen mukaista tasoa (Lerkkanen, 2017, s. 63; 2020, s. 198–199).

Ensimmäisellä *kirjain-äännetasolla* opetellaan kirjainta vastaavaan äänteen tunnistaminen ja kirjoittaminen (Sarmavuori, 2003, s. 50). Vaihe vaatii paljon toistoa ja sille keskeistä on äänteiden oppiminen kirjaimen nimen avulla, jolloin havainnoidaan kielen asentoa, ilmavirtaa ja ääntöliikettä (Kiiveri, 2006, s. 85). Tämän jälkeen seuraa *tavutaso*, jossa oppilas opettelee yhdistämään tavun äänteet luettelematta irrallisia äänteitä toisistaan (Sarmavuori, 2003, s. 50). Lukemisessa edetään lyhyistä tavuista kohti pidempiä ja tavuja harjoitellaan venyttämällä, liukumalla ja toistamalla, mikä vahvistaa tavuittain lukemista ja oikeinkirjoituksen harjoittamista (Kiiveri, 2006, s. 85). Lopuksi *sanatasolla* tavuista muodostetaan sanoja, jolloin pyritään kohti sanojen lukemisen automatisoitumista (Sarmavuori, 2003, s. 50).

Hempenstallin ja Buckinghamin (2016, s. 5 & 10) mukaan synteettiset menetelmät tuovat tutkitusti paremmat tulokset lukemaan oppimisessa kuin seuraavaksi esiteltävät analyyttiset menetelmät. Heidän mukaansa menetelmien tuloksellisuus eroaa etenkin oppilailla, joilla on vaikeuksia lukemaan oppimisessa. Opettajan on kuitenkin tärkeää tuntea ja pedagogisesti arvioida yksityiskohtaisesti kumpaakin menetelmää, jotta hän löytäisi parhaat tavat opettaa jokaista oppilasta ja oppilasryhmää (Hempenstall & Buckingham, 2016, s. 5 & 10). Tärkeintä on, että lapsen oma kiinnostus lukemista ja kirjoittamista kohtaan säilyy, jotta hän oppisi lukemisen perustaidon mahdollisimman hyvin alkuopetuksen aikana (Ketonen, 2019, s. 117).

2.2.2 Analyyttiset menetelmät

Lerkkasen (2017, s. 66–69) mukaan analyyttiset menetelmät tulivat Suomeen 70–80-luvulla ruotsin- ja englanninkielisistä maista. Hänen mukaansa tässä menetelmässä lähdetään liikkeelle jonkin merkityksellisen kielen osan, kuten sanan, lauseen tai tekstin analysoinnista. Tällöin edetään *suuremmasta kohti pienempää*, jolloin merkityksellinen kokonaisuus ohjaa kielen pienempien yksiköiden opettelua (Lerkkanen, 2017, s. 66–69). Hempenstall ja Buckingham (2016, s. 10–11) osoittavat esimerkin, jossa kokonainen sana pilkotaan pienempiin osiin. Heidän mukaansa oppilaita ohjataan omaksumaan sanojen struktuuri muiden sanojen kautta, esimerkiksi ohjeistamalla tarvittavan äänteen löytyvän sanoista *auto*, *aamu* ja *Anna*. Tämän

jälkeen kokonaisuudesta löytynyttä äännettä tarkastellaan (Hempenstall & Buckingham, 2016, s. 10–11).

Analyttiset menetelmät kehittävät oppilaiden lukumotivaatiota, luetun ymmärtämistä ja tuotteliasta kirjoittamista (Lerkanen, 2017, s. 63–69). Menetelmän etuna on myös oppilaiden nopeampi eteneminen kohti sujuvaa lukemista ja suurempien kokonaisuuksien hallintaa (Ketonen, 2019, s. 112). Toisaalta menetelmä voi johtaa kirjain-äännevastaavuuden ja äänteiden kestojen erottelun heikkoon ymmärtämiseen, mikä voi aiheuttaa lukemisen ja oikeinkirjoittamisen epätarkkuutta (Lerkanen, 2017, s. 63–69; 2020, s. 199–200). Ongelmat lukutarkkuudessa voi johtua myös siitä, ettei analyttiset menetelmät välttämättä huomioi kaikkien oppilaiden fonologisen tietoisuuden eri tasoja (Hempenstall & Buckingham, 2016, s. 10–11).

Analyttiset menetelmät pyrkivät kognitiiviseen selkeyteen ja lukemisen kommunikatiiviseen luonteeseen, jolloin lukemaan oppiminen edellyttää lukemisen tarkoituksen ymmärtämistä, lukemisessa käytettävien käsitteiden oppimista ja kielellistä tietoisuutta (Lerkanen, 2017, s. 66). Edellä mainittuihin pyrkiviä menetelmiä ovat esimerkiksi *sana-*, *fraasi-*, *lause-*, *teksti-* ja *kertomusmenetelmät* (Kiiveri, 2006, s. 81–82). Näiden lisäksi analyttisiä menetelmiä ovat *kokosana-* ja *LPP-menetelmä* sekä *Domanin menetelmä*, joissa kaikissa edetään kokonaisuuksista kohti pienempiä osia (Lerkanen, 2017, s. 67–69).

Ruotsalaisen Ulrika Leimarin kehittämä *LPP-menetelmä* (Lukemaan Puhumisen Perusteella) on tunnetuin analyttisen lukemaan opettamisen menetelmä (Ketonen, 2019, s. 112). Menetelmä pohjautuu lapsilähtöisyyteen, kokonaisvaltaisuuteen sekä ajatukseen siitä, että lukeminen on muutakin kuin vain teknisten valmiuksien oppimista (Sarmavuori, 2003, s. 46). Menetelmän lähtökohtana on puhekielen muuntaminen kirjoitetuksi kieleksi (Lerkanen, 2020, s. 199–200). Menetelmä korostaa lukemisen ja kirjoittamisen merkityksellisyyden hahmottamista alusta alkaen (Kiiveri 2006, s. 85). Lerkkasen (2020, s. 199–200) ja Kiiverin (2006, s. 85) mukaan menetelmä etenee viiden vaiheen kautta. Ensiksi on *keskusteluvaihe*, jolle keskeistä on valittu teema, josta keskustellaan opettajan johdolla. Sitä seuraavassa *sanaluvaiheessa* käydystä keskustelusta muodostetaan kirjoitettua kieltä. Kolmannessa vaiheessa eli *laborointivaiheessa* kehitetään lukijoiden kielellistä tietoisuutta ja yhdessä kirjoitetun ja puhutun analysointia. Neljännen vaiheen eli *uudelleenlukemisvaiheen* tarkoituksena on tarkastella yhteisesti saneltua tekstiä. Viimeisessä *jälkikäsittelevävaiheessa* saneltu teksti luetaan ja oppilaat luovat sanakortteja

valituista sanoista, joista he opettelevat sanoissa olevia äänteitä ja kirjaimia (Kiiveri, 2006, s. 85; Lerkkanen, 2020, s. 199–120).

2.3 Äidinkieli ja kirjallisuus opetussuunnitelmassa vuosiluokilla 1–2

Opetushallituksen (OPH, 2014, s. 102–105) mukaan äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineeseen on määritelty kaksitoista eri oppimäärää, joiden tarkoituksena on oppilaan yksilölliset edellytykset huomioiden opettaa itsensä ilmaisua, vuorovaikutuksellisia taitoja, kielellistä tietoisuutta sekä lukemisen, kirjoittamisen, kuuntelemisen ja puhumisen perustaitoja. OPH kuvaa, että opetuksen tulee vahvistaa oppilaan omaa kiinnostusta sekä ohjeistaa kielelliseen ilmaisuun sekä kaunokirjallisuuden ja monimuotoisten tekstien tuottamiseen ja tulkitsemiseen. Kielitaito kehittyy läpi eliniän erilaisissa ympäristöissä, kuten kotona, koulussa ja vapaa-ajalla (OPH, 2014, s. 102–105).

OPH (2014, s. 104–105) osoittaa äidinkielen oppiaineen olevan yksi osa oppilaan kielikasvatusta, johon osallistuvat myös muut oppiaineet. Tämä oppiaine on monitieteinen kulttuuri-, taito- ja tietoaaine, joka perustuu laajaan tekstikäsitteeseen. OPH:n mukaan kulttuurisisältöihin kuuluvat esimerkiksi sana- ja teatteritaide, media ja draama sekä ikäkaudelle sopivan kirjallisuuden tarjoaminen, joka yhdistää oppilaan kulttuuriinsa ja rikastuttaa käsitystä muista kulttuureista. OPH:n mukaan myös eettisyyskasvatus kuuluu oppiaineeseen, ja oppilaita tulee ohjata ymmärtämään omien kielellisten ja viestinnällisten tekojen vaikutusta muihin. OPH osoittaa, että motivaatiotekijät ovat keskiössä, minkä vuoksi opetuksen tulee pohjautua oppilaille merkityksellisiin ja osallistaviin opetusmenetelmiin, huomioiden niin edistyneet kuin oppimisvaikeuksien kanssa ponnistelevat oppilaat. Kielelliset vaikeudet pyritään tunnistamaan mahdollisimman aikaisin opetuksen yhdenvertaisuuden turvaamiseksi (OPH, 2014, s. 104–105).

OPH:n (2014, s. 104–105) mukaan oppimisympäristö tulee luoda monipuoliseksi kieli- ja tekstiympäristöksi, jossa on saatavilla monimuotoisia tekstejä. Näitä tekstejä tuotetaan ja luetaan yksin ja yhdessä. OPH:n mukaan opetus tapahtuu leikinomaisesti ja sitä eheytetään niin, että oppiminen yhdistyy ilmiöiden hahmottamiseen eri oppiaineita hyödyntäen. Äidinkielen opetusta integroidaan osaksi esimerkiksi musiikkia ja liikuntaa (OPH, 2014, s. 104–105). Seuraavaksi tarkastellaan erityisesti suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärää. Tätä oppimäärää koskevat myös kaikki edellä mainitut äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen säädökset.

OPH:n (2014, s. 106–107) mukaan suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärään vuosiluokilla 1–2 sisältyy kaksitoista tavoitetta, jotka on jaettu neljään pääryhmään: *vuorovaikutustilanteissa toimiminen, tekstien tulkitseminen, tekstien tuottaminen sekä kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen*. Ensimmäiseen näistä kuuluu oppilaan kokonaisvaltaisen ilmaisun, viestijäkuvan sekä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen rakentaminen. Toiseen sisältyvät lukutaidon opettaminen, monimuotoisten tekstien tarkasteleminen ja ymmärtäminen sekä tiedonhankinta. Kolmas tavoite pitää sisällään oppilaan omien tarinoiden ja mielipiteiden kuvaamisen puhumalla ja kirjoittamalla, tekstien suunnittelun ja rakentamisen oikeinkirjoituksen perusasioita noudattaen sekä näppäintaitojen harjaannuttamisen. Viimeiseen sisältyvät kielitietoisuuden ja oman kielenkäytön kehittäminen, lastenkirjallisuuteen tutustuminen sekä oman kielen ja kulttuurisen moninaisuuden arvostaminen (OPH, 2014, s. 106–107).

OPH (2014, s. 107) osoittaa suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän sisältöalueiden pohjautuvan edellä mainittuihin tavoitteisiin. Näistä *tekstien tulkitseminen* on erityisen tärkeä lukutaidon näkökulmasta. OPH:n mukaan vuosiluokilla 1–2 opetellaan lukemaan ja harjoitellaan lukemiseen liittyviä käsitteitä, kuten äänne, kirjain, tavu, sana, virke, lopetusmerkki, teksti, otsikko ja kuva. Sisältöalueeseen kuuluu myös monimuotoisten tekstien, niiden rakenteiden ja merkityksien havainnointi ja tulkinta. OPH:n mukaan oppilaiden tekstinymmärtämistä tuetaan luettaessa lastenkirjallisuutta, mediatekstejä ja tietotekstejä. OPH:n mukaan oppilaiden käsitevarastoa laajennetaan ja oppilaiden kanssa tutustutaan tapoihin ilmaista aikaa, paikkaa ja järjestystä. Lukukokemuksia jaetaan keskustelemalla tekstien sisällöistä (OPH, 2014, s. 107).

OPH:n (2014, s. 107–108) asettama sisältöalue *kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen* liittyy myös vahvasti lukemaan opettamiseen. Tähän sisältöalueeseen kuuluu kielellisen tietoisuuden kehittäminen tekemällä havaintoja puhutusta ja kirjoitetusta kielestä. OPH:n mukaan opetuksessa havainnoidaan eri puhetapoja koulussa ja vapaa-ajalla sekä pohditaan sanoja, sanontoja ja ilmaisutapoja. OPH:n mukaan opetuksen tulee herättää oppilaan kiinnostusta aloittaa lukuharrastus tarjoamalla mielenkiintoista luettavaa. Sisältöalueeseen kuuluvat myös kirjastoon, lastenkulttuuriin, lähiympäristöön sekä juhla- ja kansanperinteisiin tutustuminen ja osallistuminen (OPH, 2014, s. 108–109).

OPH:n (2014, s. 105) mukaan oppimisen arvioinnin tulee olla ohjaavaa ja kannustavaa, jotta se edistäisi koko opetusryhmää ja yksittäisten oppilaiden oppimista. OPH osoittaa, että

vuosiluokilla 1–2 korostuu kielellisen kehityksen arviointi jokaisella tavoitealueella. OPH kuvaa, että arviointiin kuuluu palautteen antaminen, minkä kautta oppilaat saavat tietoa omista vahvuuksistaan ja edistymisestään kielen oppijana. Arvioitavia osa-alueita ovat oppilaan edistyminen itsensä ilmaisemisessa, vuorovaikutustaidoissa ja lukutaidossa sekä tekstien ymmärtämisessä, tuottamisessa ja kielen sekä kulttuurin ymmärtämisessä (OPH, 2014, s. 105).

3 Musiikki ja sen integrointi alkuopetuksessa

Kautta aikojen ihmisellä on ollut tarve käyttää musiikkia itsensä ilmaisussa (Ahonen, 1993, s. 25). Musiikkia voi oppia sekä tiedostamatta että tietoisesti, joista jälkimmäinen tarkoittaa usein koulussa tapahtuvaa musiikinopetusta (Ahonen, 2004, s. 15). Musiikinopetuksen tulee olla osa oppilaan kokonaisvaltaista kasvua, minkä vuoksi se tulee ottaa huomioon opetusta eheyttäessä (OPH, 2014, s. 141). Useat musiikin antamat hyödyt tulevat paremmin esille, kun se osa integroivaa opetusta useamman kerran viikossa (Huotilainen, 2009, s. 43). Tämä pääluku on jaettu kahteen osaan. Ensiksi tarkastellaan musiikinopetusta ja sen hyötyjä yleisesti sekä opetussuunnitelman (OPH, 2014) antamasta näkökulmasta. Toiseksi tarkastellaan alkuopetuksessa toteutettavaa integrointia yleisesti sekä musiikin integroinnin hyötyjä ja osa-alueita.

3.1 Musiikinopetus

Brandt, Gerbian ja Slevc (2012, s. 1–2) pohtivat artikkelissaan musiikin määrittelyä ja toteavat sen olevan vaikeaa, vaikkakin jokaisella yksilöllä on jonkinlainen käsitys musiikin yksilöllisestä ja kulttuurillisuudesta luonteesta. Jos musiikkia pyrittäisiin määrittelemään tieteellisesti, sisältäisi määritelmä ainakin seuraavat kohdat: *musiikin kulttuurinen moninaisuus, musiikin muuntautuminen aikakauden mukaan, musiikin vaihteleva yhteys yksilöiden tunteisiin* sekä ajatus siitä, että *mikä tahansa asia tai esine voi luoda musiikkia* (Brandt ym., 2012, s. 1–2). Kun musiikilliseen toimintaan yhdistyviä aroja, taitoja ja tietoja opetetaan tietoisessa vuorovaikutuksessa, puhutaan musiikkikasvatuksesta (Ruokonen, 2016, s. 21). Musiikin oppiminen on suhteellisen pysyvien tiedollisten ja taidollisten muutoksien muodostumista musiikkikäyttäytymisessä erilaisten kokemusten aiheuttamana (Ahonen, 2004, s. 14).

Musiikki on usein osa lapsen elämää jo ennen peruskouluun tuloa, mutta ensimmäisellä luokalla formaali, ohjattu ja yhteiskunnan säätelemä musiikkikasvatus saavuttaa jokaisen oppilaan (Nikkanen, 2009, s. 59). Musiikki on nykyisin helposti lapsien saatavilla esimerkiksi YouTuben kautta, minkä vuoksi ohjatun opetuksen lisäksi lapset tulevat osalliseksi musiikillisista aktiviteeteista yhä enemmän myös koulun ulkopuolella (Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser, 2018, s. 45). Ahosen (2004, s. 15) mukaan musiikkia voi oppia kahdella tavalla, joista ensimmäinen on *implisiittistä* eli spontaania ja tiedostamatonta oppimista, joka tapahtuu satunnaisesti ympäristövirikkeiden ansiosta. Ahosen mukaan musiikin *eksplisiittinen* oppiminen taas vaatii tietoisia ponnistuksia ja harjoittelua, mutta se pohjautuu implisiittisesti

opittujen taitojen varaan. Eksplisiittinen oppiminen noudattaa opetussuunnitelman määrittelemiä tavoitteita ja sisältöjä (Ahonen, 2004, s. 15).

Huoltajat ovat merkittävässä roolissa lapsen mielipiteen muodostumiseen musiikista, mutta opettajien ja muiden musiikkikasvattajien merkitystä ei tule unohtaa oppilaiden musiikillisen kehittymisen kartuttajana (King, 2018, s. 180; Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser, 2018, s. 46). Nikkasen (2009, s. 63) mukaan peruskoulun ensimmäisillä luokilla paras vaihtoehto musiikinopettajaksi on oppilaiden oma luokanopettaja, jotta varmistetaan musiikin mukautuminen osaksi muita oppiaineita ja jokaista koulupäivää. Jos luokanopettajan musiikilliset kyvykkyudet eivät vastaa opetussuunnitelman antamia tavoitteita ja sisältöjä, saatetaan Nikkasen mukaan tarvita toinen opettaja. Nikkanen osoittaa, että musiikin aineenopettajalla on paljon tietoa ja taitoja, mutta musiikinopetus voi jäädä irralliseksi, jos aineenopettaja opettaa oppilaille vain yhden tunnin viikossa. Musiikinopettajan tulisi olla innostuneisuuden ja pätevyyden lisäksi aidosti osa oppilaiden arkea (Nikkanen, 2009, s. 63). Tällä tavoin opettajan rooli myös emotionaalisena tukijana musiikillisessa kasvussa ja ilmaisussa korostuu (Ruokonen, 2016, s. 36).

Koulussa tapahtuva musiikin oppiminen pohjautuu järjestettyyn opetukseen, joka voi tarjota ainekset elinikäiseen oppimiseen (Ahonen, 2004, s. 15). Sinaga, Rohidi, Soesanto ja Ganap (2018, s. 45) osoittavat artikkelissaan, että koulujen musiikinopetus on riippuvainen koulun toimintakulttuurista, resursseista ja opettajien kyvykkyydestä opettaa kyseistä ainetta. Opetussuunnitelma ohjaa opettajan työtä, mutta musiikinopetus riippuu myös opettajan luovuudesta suunnitella, toteuttaa ja kehittää opetussuunnitelmaa (Sinaga ym., 2018, s. 45). Reflektoidessaan omaa toimintaansa opettajan tulee arvioida toimintakulttuuria ja sosiaalista vuorovaikutusta, mitkä tarkoittavat esimerkiksi oppimisyhteisön ja opetuksen käytäntöjen mielekkyyttä (Partti ym., 2013, 63). Glower ja Ward (1998, s. 16) listaavat neljä kohtaa, joita musiikinopettajan olisi hyvä miettiä. Ensimmäisenä opettajan on pohdittava *koulun periaatteita* musiikinopetuksen taustalla sekä oppilaiden ja opettajien vaikutusmahdollisuuksia niihin. Toisena opettajan on hyvä miettiä, onko koulussa turvattu mahdolliset muutokset *opetuksen laadun* turvaamiseksi. Kolmantena kohtana on pohdittava, annetaanko henkilökunnalle riittävästi tukea opetuksen järjestämiseen ja onko käytössä riittävästi *resursseja*. Viimeisenä kohtana on mietittävä turvaako opetus oppilaiden *yksilöllisen kehityksen*. Kaikki edellä mainitut pohdinnat johtavat kysymykseen, miten ja minkälaisessa ympäristössä tuetaan oppilaan musiikillista kehitystä parhaiten (Glower & Ward, 1998, s. 16).

Ruismäen (1998, s. 38–39) mukaan myös koulujen ja musiikkioppilaitosten välinen yhteistyö voisi helpottaa musiikkikasvatusta. Ruismäki tutki Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelijoiden näkemyksiä musiikkioppilaitosten ja koulujen välisen yhteistyön mahdollisuuksista. Vastauksien mukaan mahdollisuuksia ovat esimerkiksi yhteistyöprojektit, kuten musikaalit ja konsertit. Lisäksi vastauksissa esille nousivat tilojen ja instrumenttien yhteiskäyttö ja opettajayhteistyö (Ruismäki, 1998, s. 38–39). Opettajien ja kulttuuritoimien yhteistyö voi toimia innostajana ja edistäjänä oppilaiden sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Ruokonen, 2007, s. 22–25). Ihanteellisissa olosuhteissa koulun ulkopuolinen musiikkiharrastus ja koulussa järjestetty musiikinopetus täydentäisivät toisiaan (Nikkanen, 2009, s. 60).

Mitä musiikinopetuksen tulee sitten pitää sisällään? Musiikin opettaminen on monipuolista harjoittelua, jossa hyödynnetään musiikin kaikkia osa-alueita, kuten laulamista, kuuntelua, soittamista, musiikkiliikuntaa ja muuta luovaa ilmaisua (Hongisto-Åberg ym., 1994, s. 86). Opetuksen tulee olla monimuotoista musiikkitoimintojen harjoittelua, jolloin oppimisprosessin seurauksena musiikkikäyttäytyminen kehittyy (Ahonen, 2004, s. 14). Toimiva musiikinopetus yhdistyy laajempiin kokonaisuuksiin, jotka tunnustavat oppilaiden luovuuden, uteliaisuuden ja kekseliäisyyden musiikkitoiminnassa (Tomlinson, 2013, s. 1).

Ikä- ja kehitystasot tulee huomioida musiikinopetuksessa oppilaiden kehityksen mahdollistamiseksi (Torppa, Virtala, Kostilainen & Partanen, 2020, s. 266). Esi- ja alkuopetuksen musiikkikasvatuksessa oleellisia työskentelytapoja ovat leikillisuus ja mielikuvien käyttö (Ruokonen, 2016, s. 50). Musiikinopetuksessa tulee korostaa monipuolisuutta ja erilaisten musiikkitoimintojen hyödyntämistä (Tomlinson, 2013, s. 6). Torpan ja kollegoiden (2020, s. 266) mukaan on tärkeää huomioida, mitä lapsi itse haluaa tehdä ja mikä häntä kiinnostaa. Lasten kanssa musisoidessa tulisi pyrkiä vastaamaan lapsen tekemiin aloitteisiin, kuten ilmeisiin, eleisiin, lauluun tai liikkeeseen, jotta musiikkitoiminnasta tulee vuorovaikutteista (Torppa ym., 2020, s. 266).

Ruokosen (2016, s. 35) mukaan musiikkikasvatus on keskeinen osa alkuopetusikäisen oppilaan päivää. Hänen mukaansa alkuopetusikäisellä lapsella on suuri tarve onnistua ja suoriutua uusista oppimistilanteista hyvin ja ”oikein”. Taideaineet, kuten musiikki antavat lapselle mahdollisuuksia tulkita ja luoda uutta sekä saada näiden kautta tarvittuja onnistumisen kokemuksia (Ruokonen, 2016, s. 35). Musiikin alkuopetuksessa korostuu kaikkia osallistava opetus taitotasoista riippumatta (Huotilainen, 2009, s. 43–44). Myös Hongisto-Åberg,

Lindeberg-Piironen ja Mäkinen (1994, s. 86) korostavat opetuksen suunnittelua niin, että se kehittää jokaista oppilasta omaan tahtiinsa huomioiden oppilaiden edellytykset ja valmiudet.

Musiikkia voi oppia vain musisoimalla, minkä vuoksi opetuksen toiminnallisuutta tulee korostaa (Huotilainen, 2019, s. 227). Ruokonen (2016, s. 36 & 50–52) osoittaa monia tapoja toimivaan alkuopetuksen musiikinopetukseen. Ensinnäkin alkuopetuksen lauluohjelmistoon tulisi kuulua sekä ohjattuja että itse keksittyjä laululeikkejä. Toinen toimiva opetusmenetelmä on kaikumenetelmä, jota voidaan hyödyntää esimerkiksi taputusleikeissä. Kolmanneksi hän nostaa yhdessä musisoinnin, jolloin voidaan harjoitella yhdessä ja yksin soittamista, improvisointia sekä sääntöihin pohjautuvaa musisointia. Neljänneksi hän painottaa musiikkiliikunnan keskeistä roolia, sillä 6–8 -vuotiaan lapsen liikunnantarve on suuri. Hän korostaa, kuinka kaikki soittaminen lähtee kehosta, ja rytmin sykettä voi harjoittaa esimerkiksi marssien, juosten, hyppien ja taputtaen, jotka kaikki kehittävät lapsen liikkeen hallintaa, koordinaatiokykyä sekä hieno- ja karkeamotoriikkaa. Lisäksi harjaantuvat oppilaiden kuuntelutaidot, rytmitaju sekä musiikin perussykkeen ja melodiarytmien oppiminen ja ilmaisu. Ruokosen mukaan muita työskentelytapoja ovat esimerkiksi musiikin kuuntelu, musiikkimaalaus ja dramatisointi sekä tanssi. Kaikki edellä mainitut tavat tukevat alkuopetusikäisen lapselle tärkeää kuvitteluleikin maailmaa (Ruokonen, 2016, s. 36 & 50–52).

3.1.1 Musiikinopetuksen hyödyt

Ruokonen (2016, s. 9–13) osoittaa, että musiikinopetuksen perustelu ja oikeutus osana opetussuunnitelmaa on hyvä tuntee musiikkikasvattajana. Hän kuvaa, että musiikkikasvattaja pohjaa opetuksensa opetussuunnitelman arvoihin, mutta hänen työtään ohjaavat myös omat musiikkipedagogiset valinnat. Musiikinopetuksen tarkoitus on lisätä osallisuutta ja yhteisöllisyyttä, mutta myös kehittää oppilaiden esteettisyyttä (Ruokonen, 2016, s. 9–13). Musiikkikasvatuksen tarkoituksena on tutustuttaa oppilas musiikin maailmaan (Glower & Ward, 1998, s. 1–2) sekä kasvattaa oppilasta kokonaisvaltaisesti (Lehtonen, 2004, s. 26).

Taideaineet, kuten musiikki ja sen opetus sisältävät useita hyödyllisyysarvoja (Ruokonen, 2016, s. 9). Taiteen avulla oppilas oppii ilmaisemaan itseään eri tavoin, kuten kehollisesti ja kielellisesti (Sinaga ym., 2018, s. 46). Ruokosen (2016, s. 9–13) mukaan musiikillinen ilmaisu edistää lapsen itseluottamusta, mielikuvitusta ja minäpystyvyyden tunnetta. Musiikki tarjoaa mahdollisuuden lapsen persoonallisuuden ja sosiaalisten, fyysisten, kognitiivisten ja emotionaalisten vahvuuksien ja taitojen kehittymiseen (Ruokonen, 2016, s. 9–13). Musiikin

hyödyllisyys on moniulotteista, sillä taiteellisen kehittymisen lisäksi se auttaa lasta tieteellisesti analysoimaan, arvioimaan ja ymmärtämään muita oppiaineita (Sinaga ym., 2018, s. 46), sillä musiikin avulla voidaan kehittää oppilaiden ongelmanratkaisukykyä, muistia ja ajattelua (Ruokonen, 2016, s. 29).

Vesiojan musiikkikasvatusta tutkivan väitöskirjan (2006) mukaan musiikkikasvatuksen tavoitteena on tarjota oppilaille iloa, onnistumisen kokemuksia ja mielihyvää. Hänen mukaansa musiikinopetuksen tavoitteena on musiikillisten tietojen ja taitojen karttumisen lisäksi kehittää oppilaiden itsetuntoa ja -ilmaisua, keskittymiskykyä, esteettistä sensitiivisyyttä ja yhteistyötaitoja. Koulujen tarjoaman musiikinopetuksen tarkoituksena on myös innostaa musiikin harrastamiseen koulun ulkopuolella (Vesioja, 2006, s. 214–217). Musiikinopetuksen ja koulujen tarjoamien musiikkiohjelmien ollessa nautinnollista, voivat ne lisätä taipumusta musiikin harrastamista kohtaan (Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser, 2018, s. 55).

Kulttuurinen tietoisuus liittyy vahvasti taidekasvatukseen, kuten musiikinopetukseen, sillä taiteet auttavat oppilaita ymmärtämään kulttuurista monimuotoisuutta sekä arvostamaan omaa ja muiden kulttuureita (Sinaga ym., 2018, s. 46). Musiikki antaa mahdollisuuden kulttuuriselle ja sosiaaliselle yhdessäololle sekä edistää oppilaiden ja opettajien kouluviihtyvyyttä (Ruokonen, 2016, s. 9–13). Näiden lisäksi musiikki kehittää lapsen yksilöllistä kasvua sekä omien tunteiden käsittelyä ja ilmaisua (Sinaga ym., 2018, s. 46). Musiikki auttaa lasta ymmärtämään itseään ja muita, mikä mahdollistaa oman identiteetin ja sosiaalisen aseman etsimisessä (Ruokonen, 2016, s. 9–13). Musiikkikasvatus harjoittaa myös muiden kunnioittamista, oman oppimisen tunnistamista ja tarjoaa kokemuksen yhteisöön kuulumisesta (Nikkanen, 2009, s. 59–61).

Musiikkitoiminta vaikuttaa aktiivisesti molempiin aivopuoliskoihin (Ahonen, 1993, s. 51). Huotilainen (2009, s. 40) osoittaa musiikin vaikuttavan välittömästi aivot toimintaan, kun sitä käytetään oppimistilanteissa. Hänen mukaansa musiikki voi auttaa oppilasta pääsemään niin sanottuun virtausilmiöön (*flow*), joka voi kehittää oppimisen uudelle tasolle. Tämä virtausilmiö vaikuttaa positiivisesti oppimisen tehokkuuteen, nopeuteen ja vaikeiden asioiden omaksumiseen (Huotilainen, 2009, s. 40). Virtausilmiön saavuttaminen on helpompaa, kun oppimiseen liitetään jotain oppilaalle mielekästä, kuten musiikkia (Tomlinson, 2013, s. 4).

Musiikkikasvatuksella on merkittävä arvo lapsen oppimiskykyyn liittyen, sillä musiikilla on yhteyksiä laaja-alaiseen oppimiseen sekä oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisemiseen (Ruokonen, 2016, s. 54). Huotilaisen (2009, s. 40) mukaan musiikki vaikuttaa positiivisesti

tarkkaavaisuuden kehittymiseen. Hän kuvaa, kuinka musisoidessa tarkkaavuuden pienikin häiriintyminen voi ilmentyä esimerkiksi vääränä sävelenä. Huotilainen osoittaaakin, että musiikkia harrastavien lapsien aivot heikentävät ulkopuolisten ärsykkeiden pääsyä tietoisuuteen heidän keskittyessään esimerkiksi opiskeluun. Tästä syystä koulun tarjoamat kuoro-, orkesteri- ja bänditoiminnot voivat antaa ratkaisuja kasvaviin tarkkaavaisuushäiriöihin lasten joukossa (Huotilainen, 2009, s. 44–45). Myös Torppa ja kollegat (2020, s. 259–260) tuovat esille musiikkitoiminnan vaikutukset puheen havaitsemiseen taustahälystä. He korostavat, että lapset kasvavat meluisissa oloissa ja muiden lapsien aiheuttama melu kuuluu sen puheen taustalla, jota lapsi pyrkii kuuntelemaan. Musiikkitoiminta vaikuttaa positiivisesti esimerkiksi kuulokykyyn, jolloin puhujan ääni on helpompi erottaa taustahälystä (Torppa ym., 2020, 259–260).

3.1.2 Musiikki opetussuunnitelmassa vuosiluokilla 1–2

Opetushallituksen (OPH, 2014, s. 141) mukaan musiikinopetuksen tarkoituksena on rakentaa monipuolista musiikillista toimintaa ja kulttuurista osallisuutta. Sen mukaan musiikinopetuksen tulee laajentaa oppilaiden musiikillista osaamista, vahvistaa myönteistä suhtautumista musiikkiin ja innostaa elinikäiseen harrastamiseen. OPH osoittaa, että opetuksen tarkoituksena on huomioida musiikin monet merkitykset eri kulttuureissa sekä yksilön ja yhteisöjen toiminnoissa. Sen mukaan musiikinopetuksen ollessa toiminnallista ja oppilaiden kiinnostuksen kohteet huomioivaa, se vahvistaa oppilaiden musiikillisia taitoja. OPH kuvaa, että oppilaan kokonaisvaltaista kasvua kehitetään musiikinopetuksessa huomioimalla muut oppiaineet, eheyttävät teemat, koulun juhlat ja tapahtumat sekä koulun ulkopuolinen toiminta. Musiikinopetuksen tulisikin olla luonteva osa koulun eheyttävää opetusta arjessa ja juhlassa (OPH, 2014, s. 141).

OPH (2014, s. 141) kuvaa, että musiikinopetus tukee kinesteettistä ja auditiivista hahmottamiskykyä, oppilaiden luovaa musiikillista ajattelua ja tervettä äänenkäyttöä sekä myönteisen musiikkisuhteen edistymistä. Sen mukaan musiikinopetus on onnistunutta, kun oppilaat ymmärtävät musiikin ainutlaatuisuuden ja sen tarjoaman ilon ja yhteenkuuluvuuden tunteen. OPH osoittaa, että opetuksen tulee sisältää äänen ja musiikin parissa toimimista, säveltämistä ja muuta luovaa tuottamista, mitkä edesauttavat oppilaan ilmaisutaitojen kehittymistä. Musiikin oppimisen perustana toimivat laulaminen, soittaminen,

musiikkiliikunta, kuuntelu ja säveltäminen sekä näiden yhteydessä saatujen kokemusten avaaminen keskustellen (OPH, 2014, s. 141).

OPH (2014, s. 141–142) on nimennyt musiikinopetukselle vuosiluokilla 1–2 kahdeksan tavoitetta, jotka on jaettu viiteen päätavoitteeseen. Ensimmäisenä on *osallisuus*, joka sisältää oppilaan myönteisen minäkuvan rakentamisen ja toiminnan musiikillisen ryhmän jäsenenä. Toisena on *musisointi ja luova tuottaminen*, johon kuuluvat oppilaan ohjaaminen laulun ja soiton pariin, kannustaminen ympäröivän ääniympäristön hahmottamiseen ja kokemiseen liikkuen ja kuunnellen sekä oppilaan omien musiikillisten ideoiden huomioiminen. Kolmantena on *kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito*, joka sisältää oppilaan tutustuttamisen musiikilliseen kulttuuriperintöön ja historialliseen monimuotoisuuteen sekä ohjaamisen musiikin merkintötapojen peruserätyyteen musisoimnin yhteydessä. Neljäntenä on *hyvinvointi ja turvallisuus*, johon kuuluu oppilaan ohjaaminen vastuullisuuteen musisoimnissa. Viimeinen tavoite on *oppimaan oppiminen musiikissa*, joka sisältää oppilaiden omien tavoitteiden asettamisen sekä yhteisen harjoittelun merkityksen ymmärtämisen musiikin oppimisessa (OPH, 2013, s. 141–142).

OPH (2014, s. 142) jakaa musiikinopetuksen neljään sisältöalueeseen, jotka pohjautuvat edellä mainittuihin tavoitteisiin. Ensimmäisenä on *toiminta musiikissa*, johon sisältyvät ryhmän jäsenenä toimiminen ja myönteisen yhteishengen luominen musisoidessa. Toisena on *musiikin muodostuminen*, joka kattaa musiikin peruskäsitteiden opettelu. Kolmantena on *musiikki omassa elämässä, yhteisössä ja yhteiskunnassa*. Viimeisenä on *musiikinopetuksen ohjelmisto*, johon kuuluvat opetuksessa käytettävät laulut, leikit, soitto- ja kuuntelutehtävät, joiden tulee olla aihepiireiltään ja musiikillisilta ominaisuuksiltaan soveltuvia opetettavaan ikäkauteen ja koulun toimintakulttuuriin (OPH, 2014, s. 142).

OPH:n (2014, s. 142–143) mukaan musiikinopetuksen tarkoituksena on rakentaa pedagogisesti monipuolisia ja joustavia opetuskokonaisuuksia, joissa yhdistyvät erilaiset työtavat, yhteismusisointi ja muu musiikillinen toiminta sekä vuorovaikutustilanteet. OPH osoittaa, että opetustilanteet hyödyntävät tieto- ja viestintäteknologiaa sekä taide- ja kulttuurilaitosten ja muiden yhteistyötahojen tarjoamaa toimintaa. OPH:n mukaan opetuksen tulee huomioida oppilaiden edellytykset ja tarpeet, joiden pohjalta ratkaistaan työtavat, erilaisten välineiden käyttö ja oppilaiden ryhmittely. OPH:n mukaan arvioinnin tulee perustua monipuoliseen näyttöön ja oppilasta arvioidaan ohjaavasti ja rohkaisevasti, jotta innostus taitojen

harjoittamiseen säilyisi. Keskeisiä sisältöjä arvioinnissa ovat kehittyminen musiikillisissa yhteistyötaidoissa ja musiikin peruskäsitteiden hahmottamisessa (OPH, 2014, s. 142–143).

3.2 Musiikin integroinnista

Alkuopetuksen tulee olla eheyttävää ja oppimisen kokonaisvaltaisuutta hyödyntävää, jotta se olisi mahdollisimman sulava jatkumo esiopetukselle (OPH, 2014, s. 98). Musiikin oppimista ei voida tarkastella erillisenä osa-alueena jokapäiväisessä oppimisessa, vaan sen tulee olla huomioitu osa koko oppijaa ympäröivän elämän monimuotoisuutta (Partti ym., 2013, s. 67). Tässä tutkielmassa tarkastellaan kahden oppiaineen yhdistämistä niin, että molempien oppiaineiden tavoitteena on lukemaan oppiminen. Tästä syystä on tärkeää tarkastella, mitä eri oppiainerajat ylittävä opetus eli integrointi oikein merkitsee.

3.2.1 Integroinnista yleisesti

Ruismäen (1998, s. 29–43) mukaan integrointi tarkoittaa eri asioiden sulautumista yhteen muodostaen yhtenäisen kokonaisuuden. Hänen mukaansa sana integrointi on peräisin latinankielisestä sanasta *integratio*, joka tarkoittaa eheyttämistä. Koulussa integraation avulla voidaan yhdistellä aineksia eri oppiaineista (Ruismäki, 1998, s. 29–43). Integrointi tarjoaa oppilaille mahdollisuuden tarkastella käsiteltävää ilmiötä eri näkökulmista, kun kokonaisuuksien lähtökohtana on jokin oppiainetta yhdistävä avainidea tai teema (Räsänen, 2008, s. 114 & 121). Teeman tulee pohjautua oppilaiden kokemusmaailmaan sekä olla yksilön ja yhteiskunnan kannalta merkittävä (Kangas, Kopisto & Krokfors, 2015, s. 39). Kun koko opetuksella on yhteinen teema, korostuu sen kokonaisuusvaltaisuus, eikä oppilaan todellisuudesta irrallinen faktatieto (Räsänen, 2009, s. 32–33).

Integrointi yhdistää opetussuunnitelmaa ylittämällä oppiainerajat ja yhdistämällä opittavat teemat lapsen maailmaan (Puurula, 1998, s. 16). Räsänen (2008, s. 111–114) kuvaa integroinnin säilyttävän syvällisen tason, kun jokaista oppiainetta kunnioitetaan itsenäisenä. Hänen mukaansa eri tiedonalueiden tärkeimpiä rakenteita ja käsitteitä yhdistäessä tulisi luoda kokonaisvaltainen kokonaisuus. Integroiva opetus lähtee liikkeelle oppiaineisiin sisältyvien tapojen ja välineiden sijaan ongelmasta, jonka ratkaisemiseen pyritään löytämään tarvittavat välineet (Räsänen, 2008, s. 111–114). Puurulan (1998, s. 9–15) mukaan integrointi on oppiaineiden yhdistämistä, yhteen liittämistä ja yhtenäisyyttä luoden suuremman asiakokonaisuuden. Hänen mukaansa integrointi mahdollistaa oppilaan kasvamisen

kokonaiseksi, tunteet, ajatukset ja käyttäytymistavat huomioiden. Integroinnin yksi tärkeimmistä tavoitteista onkin oppilaan kokonaiskehityksen tukeminen (Puurula, 1998, s. 9–15).

Opetuksen integrointi ei ole aiheena uusi, vaikka se onkin nyt ajankohtaisempaa kuin ennen (Kangas ym., 2015, s. 38). Lahdes (1986, s. 143) on jakanut integraation käsitteen kahteen: vertikaaliseen ja horisontaaliseen. Tämän teorian mukaan *vertikaalinen integrointi* tapahtuu oppiainesisisäisesti eli saman kokonaisuuden, oppimistilanteiden ja oppiainesten sisällä, mikä tukee tieto-, toiminto- ja asennestruktuurin hahmottamista tiedonalan sisällä. *Horisontaalisessa integroinnissa* on kyse oppiainerajat rikkovasta opetuksesta, mikä johtaa eri oppiaineiden ja -tilanteiden yhdistymiseen, muodostaen toimivia kokonaisuuksia. Tämä on Lahdesen mukaan perusteltua, sillä eri tiedonalat liittyvät aina toisiinsa luoden oppilaan todellisuutta lähempänä olevan kokonaisuuden. Molemmissa integrointitavoissa opetus tulee järjestää peräkkäin aihekokonaisuuksien hahmottamisen mahdollistamiseksi, jolloin aihekokonaisuus muodostaa tarkan ja jäsenneilyn oppiaineen (Lahdes, 1986, s. 143 & 148). Myös Tella ja Ruokamo (2006, s. 412) korostavat oppimisen ja opetuksen monitieteistä, eri tieteen- ja tiedonaloja soveltavaa tarkastelua. Ruismäen (1998, s. 38) mukaan tieto- ja taideaineet sekoittuvat arjessa jatkuvasti, minkä vuoksi niiden tulisi yhdistyä myös koulussa. Peruskoulun oppiainejakoisuus ei tue kokonaisoppimista eikä oppilaiden tiedollisten ja taidollisten kykyjen kokonaisvaltaista kasvua (Ruismäki, 1998, s. 38). Opetussuunnitelman lokeroituminen nähdäänkin nykyisin ongelmallisena, minkä vuoksi etsitään keinoja toteuttaa oppiainerajat ylittävää ja eri aihekokonaisuuksia eheyttävää opetusta (Räsänen, 2009, s. 32 & 39).

Opetushallitus (2014, s. 31–32) kuvaa integroinnin osana eheyttävää opetusta, jonka avulla opetus yhtenäistyy, sekä auttaa oppilaita havaitsemaan ja jäsentämään yhteyksiä tiedonalojen tietojen ja taitojen välillä. Opiskeltavan asian tarkastelu kokonaisuutena ohjaa OPH:n mukaan oppilasta soveltamaan omaa osaamistaan sekä mahdollistaa opiskeltavan asian merkityksellisyyden ymmärtämisen oman elämän, yhteisön ja yhteiskunnan kannalta. OPH esittää kaksi opetuksen eheyttämisen tapaa: rinnastaminen ja jaksottaminen. Opetuksen *rinnastaminen* tarkoittaa saman teeman opiskelua yhtä aikaa useammassa oppiaineessa. Opetusta *jaksottaessa* saman teeman sisällä olevat asiat opetellaan peräkkäin. Eheyttävää opetusta ovat myös erilaiset toiminnalliset aktiviteetit, kuten teemapäivät (OPH, 2014, s. 31–32). Tällaiset laajemmat projektit herättävät luovuutta ja tuovat vaihtelua arkeen, vaikka ne tuleekin myös yhdistää oppilaan arkielämään, jotteivat ne jäisi irrallisiksi kokonaisuuksiksi (Räsänen, 2009, s. 37).

Tikkasen (2009, s. 111–116) mukaan integrointikeinojen tuominen tutuksi opettajille vaatii täydennyskoulutuksia. Hänen mukaansa Sibelius-Akatemia on tarjonnut opettajille täydennyskoulutuksia 1980-luvulta lähtien, jolloin se organisoi yhteistyössä Taideteollisen korkeakoulun koulutuskeskuksen ja Valtion taidemuseon kaksi integroivaa kurssia. Vastaavia kursseja järjestettiin Tikkasen mukaan muutaman kerran myös 1990- ja 2000-luvulla. Hänen mukaansa näille kursseille osallistui musiikin, äidinkielen, liikunnan ja kuvataiteen opettajia ja koulutuksen tarkoituksena oli tarjota opettajille ideoita integroivaan opetukseen ja koulun juhlien järjestämiseen. Tikkanen osoittaa, että myös Opetushallitus on tehnyt oman hankkeensa, jonka tarkoituksena on korostaa taiteen ja tieteen yhteistyötä kasvatuksessa. Kaikkia edellä mainittuja kursseja yhdistää tieteen- ja taiteenalojen yhteistyö sekä oppilaita innostavien ja luovien oppimisympäristöjen ja toimintamallien luonti (Tikkanen, 2009, s. 111–116).

3.2.2 Integrointi alkuopetuksessa

Koulun alkaminen on merkittävä muutos lapsen elämässä (Sarmavuori, 2003, s. 9). Dunderfeltin (2011, s. 80) mukaan kouluvalmiuteen vaaditaan oppilaalta esimerkiksi pitkäjänteisyyttä, itsenäisyyttä sekä riittävää keskittymiskykyä ja kognitiivisten ja fyysisten kykyjen kypsyä. Hänen mukaansa riittävä koulukypsyys kattaa myös kyvyn sietää sosiaalista kontrollia. Dunderfeltin mukaan alkuopetuksen tulee olla luontaista jatkumoa varhaislapsuudelle, minkä vuoksi lapsen elämyksellistä ja kuvallista tietoisuutta tulee vaalia. Tarjoamalla lapselle tunne- ja elämyskokemuksia osana opetusta kehitetään hänen sisäistä maailmaansa (Dunderfelt, 2011, s. 80).

Opetuksen integrointi on erityisen tärkeää alkuopetuksessa, sillä alkuopetusikäiset lapset hahmottavat todellisuutta kokonaisvaltaisesti (Lahdes, 1986, s. 143). Opetushallituksen (OPH, 2014, s. 98) mukaan alkuopetukseen kuuluvat vuosiluokat 1–2, ja alkuopetuksesta tulee tehdä luonnollinen ja mahdollisimman vaivaton jatkumo esikoululle. OPH:n mukaan vuosiluokkien 1–2 aikana luodaan perusta oppilaan käsityksestä itsestään koululaisena ja oppijana sekä tarjotaan valmiudet myöhemmälle oppimiselle. Näinä kahtena ensimmäisenä kouluvuotena tulee huolehtia jokaisen oppilaan tasaisesta edistymisestä, jotta mahdolliset kehittymiseen ja oppimiseen liittyvät vaikeudet huomattaisiin mahdollisimman aikaisin. Huomioitavia asioita ovat esimerkiksi oppilaan oma kehitysrytmi sekä motoristen, sosiaalisten ja kielellisten taitojen sekä muistin kehittyminen (OPH, 2014, s. 98).

Koulu tarjoaa lapselle uuden sosiaalisen yhteisön, joka vaatii lapselta sopeutumiskykyä ja valmiuksia uusien vaatimusten kohtaamiseen (Dunderfelt, 2011, s. 81). OPH:n (2014, s. 98) mukaan esiopetuksessa on käytössä oppimiskokonaisuudet, kun taas peruskoulussa opetus on perinteisesti jaettu oppiaineiksi. OPH kuvaa, kuinka alkuopetuksen tulisikin olla eheyttävää ja oppimiskokonaisuuksia hyödyntävää. Alkuopetuksen työtavoissa tulee OPH:n mukaan käyttää esimerkiksi toiminnallisuutta, leikillisyyttä, havainnollisuutta, tarinallisuutta ja mielikuvituksellisuutta. OPH:n mukaan oppilaita innostetaan uuden oppimiseen, mutta myös kehoitetaan olemaan ylpeitä esikoulussa opituista asioista. Vuosiluokilla 1–2 motivoidaan tarjoamalla onnistumisen kokemuksia sekä oppilaita kiinnostavia ja tarpeeksi haastavia tehtäviä sekä harjoitellaan vastuunottoa omasta opiskelusta sekä yksin ja yhdessä toimimisesta (OPH, 2014, s. 98).

3.2.3 Eheyttävä musiikinopetus

Opetuksen organisoiija on vastuussa opetustuntien jakamisesta vuosiluokittain, mutta tuntijaossa tulee kuitenkin noudattaa valtioneuvoston antamaa asetusta (Opetushallitus, 2014, s. 12). Tämän asetuksen mukaan vuosiluokilla 1–2 musiikinopetusta tulee järjestää yksi oppitunti viikossa (Opetushallitus, 2012, s. 1). Jo kahden musiikkitunnin järjestäminen viikoittain kehittäisi alakouluikäisen lapsen kuulokykyä, joka vaikuttaa lapsen kielen ja musiikin havaitsemisen aivomekanismeihin (Moreno & Besson, 2006, s. 278–291). Huotilainen (2009, s. 43) painottaakin, että musiikkia olisi hyvä järjestää vähintään kaksi oppituntia viikossa. Tämän toteutumiseksi voidaan hänen mukaansa käyttää integrointia, jolloin musiikkia yhdistetään muiden oppiaineiden oppimiseen. Tästä huolimatta musiikille tulee myös varata omat oppituntinsa opetussuunnitelman mukaisesti (Huotilainen, 2009, s. 43). Huomioitavaa on, että musiikin integrointi tutkitusti lisääntyy, jos luokalla olisi muuten vain yksi oppitunti musiikkia viikossa (Vesioja, 2006, s. 220–221).

Alakoulussa korostuu kokonaisvaltaisuus ainejakaisuuden sijaan, minkä vuoksi musiikinkaan ei tule jäädä ainoastaan musiikkitunneille (Nikkanen, 2009, s. 61). Musiikin integrointi osana muita oppiaineita kehittää oppilaan minäkuva, kuuntelutaitoja, kriittistä ajattelua, kognitiivista osaamista ja sosiaalisia taitoja (Cornett, 2007, s. 463). Ruokonen (2016, s. 14) huomauttaa, että musiikin arvokkuus kannattaa tuoda esille muiden oppiaineiden opetuksessa, minkä mahdollistaa alkuopetuksen eheyttävä luonne. Musiikkikasvatuksella on välineellistä arvoa ja sen avut oppimiseen on kiistattomat, minkä vuoksi on tärkeää tiedostetusti integroida musiikkia

osaksi muita oppiaineita (Ruokonen, 2016, s. 14). Musiikin sovellettavuus mahdollistaa sen käytön monipuolisesti oppimisen ja kehityksen tukena (Ruismäki, 1998, s. 37). Musiikki on yhteydessä opintomenestykseen muissa oppiaineissa, mutta sen arvo ja oikeutus kohdistuvat myös musiikkiin itseensä (Westerlund, 2005, s. 251). Myös Huotilainen (2009, s. 40 & 46) korostaa musiikin välillistä arvoa, mutta arvottaa myös sen oikeuden opittavana ainesisältönä.

Duran, Castell, Guillem ja Morera (2017, 1–11) tutkivat artikkelissaan koulussa pärjäämisen eroja musiikkia integroivan luokan ja niin sanotun tavallisen luokan välillä. Tutkimukseen osallistuvat musiikkia integroivat luokat käyttivät musiikkia opetuksen ohessa jopa 10 tuntia viikossa. Kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat tekivät saman testin. Testauksessa oli myös huomioitu oppilaiden ekonominen tausta ja musiikkiluokkia edustavan koulun taloudellisuus. Tuloksien mukaan tavallisen luokan oppilaista noin puolet läpäisivät testin, kun taas musiikkia integroivan luokan oppilaista yli 90 prosenttia. Tutkimus osoittaa, että musiikin runsas integrointi auttaa pärjäämään myös muissa oppiaineissa. Huomioitavaa onkin, että vaikka musiikin opiskelu voi vähentää määrällisesti aikaa muilta oppiaineilta, voi sen vaikutukset olla positiivisia muiden oppiaineiden oppimistuloksissa (Duran ym., 2017, s. 1–11).

Ruokosen ja Ruismäen (2013, s. 126–127) mukaan musiikin eheyttävä opiskelu on tähdellistä lapsen kasvuun ja kehitykselle usealla tavalla. Tällainen opetus lisää oppilaan kouluviihtyvyyttä ja motivaatiota, sillä eheyttävä musiikki pohjautuu lasten mielenkiinnon kohteisiin ja ajankohtaisiin aiheisiin. Heidän mukaansa musiikin käyttö opetuksessa mielletään usein mielekkäämmäksi ja kiinnostavammaksi. Lisäksi se tarjoaa monia tarkastelutapoja samaa aihetta tutkittaessa mahdollistaen sisällykkekkäämmän käsitteenmuodostuksen (Ruokonen & Ruismäki, 2013, s. 126–127). King (2018, s. 178–182) osoittaa, että musiikilliset tehtävät vaativat yleensä aktiivisuutta. Tällaisten tehtävien liittäminen jokapäiväiseen koulussa työskentelyyn parantavat hänen mukaansa keskittymistä, osallisuutta ja kuuntelua. Musiikin integroinnin hyödyllisyys tulee esille myös oppilaiden luovuuden ja kriittisen ajattelun kehittäjänä sekä luokan sosialisoitumisen parantajana (King, 2018, s. 178–182).

Musiikki on erityisen hyvä integrointiaine alkuopetuksessa, sillä musiikki on kokonaisvaltainen oppiaine, jonka mahdollisuudet jokapäiväiseen hyödyntämiseen ovat lähes rajattomat (Vesioja, 2006, s. 220–221). Ruokonen (2016, s. 16–22) osoittaa, että musiikin integrointi mahdollistaa lapsen tukemisen kaikilla alkuopetuksen osa-alueilla. Hänen mukaansa eheyttävää musiikkikasvatusta hyödyntävä oppimisympäristö kehittää lapsen tunne-elämää ja itsetuntoa.

Musiikkikasvatus on kokonaisvaltaista oppimista, ja hyödynnettäessä eheyttävää didaktiikkaa oppimisessa on läsnä laaja-alaisen osaamisen alueet, muut oppiaineet ja valittu opetusteema (Ruokonen, 2016, s. 16–22).

3.2.4 Musiikin integroinnin osa-alueet

Musiikin integrointi voidaan jakaa eri osa-alueisiin. DiDomenico (2017, s. 1) jakaa osa-alueet neljään: musiikin integrointi ja ”lukuaineet”, musiikin integrointi ja luovuus, musiikin integrointi ja tunnelmanluonti sekä musiikki luokkahuoneen yhteenkuuluvuuden vahvistajana. Edellä mainitut osa-alueet pohjautuvat kvalitatiivisiin ja kvantitatiivisiin tutkimusottein tehtyyn tutkimukseen musiikin käyttömahdollisuuksista koulussa (DiDomenico, 2017, s. 1). Bresler (1995, s. 1) jakoi myös taito- ja taideaineiden integrointia koskevassa etnografisessa tutkimuksessa integroinnin neljään osa-alueeseen, jotka ovat alistava, tasavertainen ja kognitiivinen, affektiivinen sekä sosiaalinen tapa. Kotimaisesta tutkimuksesta Räsänen (2009, s. 36) on jakanut integroivan taideopetuksen neljään osaan, jotka muodostavat tasa-arvoisen tavan tuoda taiteen osaksi muita opetettavia aineita. Breslerin (1995, s. 9) mukana integrointityylien itsenäisestä luonteesta huolimatta ne sekoittuvat usein käytännössä keskenään ja opettaja onkin vastuussa siitä, mitä tapoja hän hyödyntää opetuksessaan. Tärkeintä on noteerata päämäärä, joka on taiteen tuominen osaksi opetusta ja koulunkäyntiä (Bresler, 1995, s. 9).

DiDomenicon (2017, s. 10 & 13) tutkimuksen ensimmäinen osa on *musiikin integrointi ”lukuaineissa”*, jolloin musiikkia käytetään esimerkiksi äidinkielen ja matematiikan opetuksessa. Yleisin tapa tutkimuksen mukaan on laulujen käyttö opetettavan asian tukena. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat musiikin auttavan oppilaita ymmärtämään opetettavan ilmiön säännöt ja konseptin paremmin. Laulujen lisäksi musiikkia käytettiin yleisesti keskustelun ja pohdinnan herättäjänä esimerkiksi musiikkivideoita ja räppejä hyödyntäen (DiDomenico, 2017, s. 10 & 13). Breslerin (1995, s. 5) listauksessa ensimmäisenä on alistuva lähestymistapa (*The Subservient Approach*), jolloin taiteen rooli on elävöittää muita oppiaineita. Tällöin taiteen tarkoituksena ei ole kehittää oppilaiden esteettistä tietoisuutta ja taiteellisuutta, vaan tukea muiden oppiaineiden oppimista (Bresler, 1995, s. 5). Luovuuden ja esteettisyyden ei tulekaan kuulua ainoastaan taideaineisiin, vaan niiden tulee olla osa jokaista oppiainetta (Räsänen, 2008, s. 36).

Breslerin (1995, s. 6) jaottelussa toisena on tasavertainen ja kognitiivinen lähestymistapa (*Co-Equal, Cognitive Style*), joka on taiteellisesti syvin tapa integroida. Tästä esimerkkinä on erilaisten taitelijoiden vierailu koululla (Bresler, 1995, s. 6). Tähän liittyy Räsänen (2009, s. 36–38) näkemys siitä, että jokaisella oppilaalla on oikeus tutkia aistivoimaisesti maailmaa. Tämän ei kuitenkaan tule jäädä täysin koulun ulkopuolisen yhteistyön käsiin, vaan sen tulee olla taide- ja taitoaineiden opettajien käsissä (Räsänen, 2009 s. 36–38). Myös DiDomenico (2017, s. 4) painottaa tunnelmanluontia, ilmaisua ja luovuuden kehittämistä koulussa olevien materiaalien avulla.

DiDomenico (2017 s. 4–14) nostaa toiseksi kohdaksi *itseilmaisun ja luovuuden kehittämisen*. Tutkimukseen osallistuneista jokainen hyödynsi musiikkia tässä tarkoituksessa opetuksessaan. Tutkimuksen mukaan luovuuden herättäjänä voi toimia esimerkiksi klassinen musiikki, jazz-musiikki tai luonnonäänet oppilaiden tehdessä kirjoitustehtävää. Musiikki voi toimia myös aktivointina, jolloin tarvitaan nopeatempoista musiikkia. Nopeatempoinen ja rytminen musiikki voi kuitenkin vaikuttaa negatiivisesti keskittymiskykyyn, minkä vuoksi sen käyttömahdollisuudet ovat rajalliset (DiDomenico, 2017, s. 4–14). Breslerin (1995, s. 7) jaottelussa kolmas eli affektiivinen tapa (*The Affective Style*) pyrkii tietynlaisen tunnetilan luomiseen tai oppilaiden luovuuden herättämiseen esimerkiksi taustamusiikin avulla. Tapa pyrkii tunne-elämän opetteluun taiteen keinoin, jolloin harjoittelu ja tuottaminen ovat toissijaisia (Bresler, 1995, s. 7).

DiDomenicon (2017, s. 9–13) kolmas kohta keskittyy *tunnelmanluontiin*, joka liittyy vahvasti edellä mainittuun. Tutkimuksen mukaan tunnelmanluojana voi toimia musiikki, joka luo esteettisen tunnelman ja toimii joko rauhoittajana tai aktivoijana tarpeen mukaan. Tutkimuksen mukaan taustamusiikki lisää oppilaiden positiivisia tuntemuksia koulua ja oppimista kohtaan, kasvattaa tietoisuutta, keskittymistä, mielikuvituksellista ajattelua ja rentoutumista. Tutkimukseen osallistuneista opettajista lähes kaikki käyttivät taustamusiikkia opetuksessaan edes joskus. Yleisin tapa oli taustamusiikin käyttö keskittymisen parantajana, mutta taustamusiikkia hyödynnettiin myös taukojumppien ja -tanssien pitämisessä (DiDomenico, 2017, s. 9–13). Musiikin kuuntelu voi muuntaa opetustilan positiivisemmaksi, jolloin oppilaat kukoistavat akateemisesti, sosiaalisesti ja emotionaalisesti, joten tarjoamalla oppilaille musiikillista aktiivisuutta, voidaan rakentaa yhteistä luottamusta ja keskinäistä kunnioitusta (Paquette & Rieg, 2013, s. 227).

Cornettin (2007, s. 486) mukaan opettajan on hyvä pohtia, mitä taustamusiikin kuuntelulla tavoitellaan ja valittava musiikki sen mukaan. Hänen mukaansa oppilaita rauhoittaessa musiikin tulee olla erilaista, kun oppilaita motivoidessa. Huolella valittu musiikki luo luokkahuoneeseen esteettisen oppimisympäristön, joka voi vaikuttaa positiivisesti oppimiseen (Cornett, 2007, s. 486). Myös Ahonen (1993, s. 43–44) nostaa esille musiikin rytmin merkityksen, sillä nopeutuva, muodoton ja kiihtyvä rytmi voi aiheuttaa hallinnan menetystä, kun taas hidas rytmi saa aikaan rentoutumisen ja rauhoittumisen. Hänen mukaansa musiikin harmonia vaikuttaa suoraan tunteisiin, sillä duurisoinnut antavat rohkeutta ja voimaa, kun taas mollisoinnut vaikuttavat suruun ja murheeseen. Musiikin melodia taas vaikuttaa ajatuksiin ja melodiodien temaattisuus voi aiheuttaa jännittyneisyyttä tai vapautuneisuutta (Ahonen, 1993, s. 43–44).

DiDomenicon (2017, s. 6–9) esittämä viimeinen integrointitapa on *musiikki luokkahuoneen yhteenkuuluvuuden vahvistajana*. Hän painottaa musiikin paikkaa universaalina kielenä, jolla on luontainen vaikutus tuoda ihmisiä lähemmäksi toisiaan heidän taustastaan riippumatta. Hänen mukaansa musiikin käyttö oppilaiden yhteenkuuluvuuden ja käyttäytymisen parantajana onkin varteenotettavaa koulussa. Tutkimukseen osallistuneista opettajista suuri osa hyödynsi musiikkia tässä tarkoituksessa edes joskus. Tutkimuksen perusteella esimerkkejä tästä ovat musiikin käyttö palkintona hyvästä käyttäytymisestä sekä musiikin käyttö eri vuodenaikoihin ja juhlapyyhiin liittyen. DiDomenicon mukaan musiikkia voidaan hyödyntää myös koulupäivän rytmittäjänä, jolloin opettaja voi esimerkiksi soittaa merkkiään halutessaan oppilaiden huomion. Oppilaat voivat myös yhdessä tehdä luokan oman teemalaulun, jota voidaan laulaa ja soittaa esimerkiksi koulupäivän alkaessa ja loppuessa (DiDomenico, 2017, s. 6–9). Viimeisenä Breslerin (1995, s. 8) listauksessa on sosiaalinen integrointitapa (*The Social Integration Style*), josta esimerkkinä on koulujen juhlien suunnittelu ja toteutus. Räsänen (2009, s. 38) mukaan tähän liittyy omien ja muiden oppilaiden tunteiden ymmärtäminen, mikä kehittyy yhdessä työskennellessä.

Aikaisempien tutkimuksien perusteella musiikin integroinnilla on useampia päämääriä ja tavoitteita. DiDomenico (2017), Bresler (1995) ja Räsänen (2009) painottavat kaikki musiikin integroinnin roolia muiden oppiaineiden tukijana ja elävöittäjänä. Tällöin musiikin tärkein rooli on heidän mukaansa tämän oppiaineen tavoitteiden ja sisältöjen tukeminen musiikillisten tavoitteiden toteutumisen sijaan. Toisena he korostavat musiikin roolia luovuuden herättäjänä, jolloin musiikki voi tukea mitä vain luovuutta vaativaa toimintaa koulussa. Tällöin tutkijoiden mukaan voidaan hyödyntää koulun ulkopuolista kulttuuritoimintaa, vaikkakin koulun sisäinen kulttuurikasvattajan rooli on ainakin yhtä tärkeä. Kolmantena he esittävät tunnelmanluonnin

vaikutuksen, mikä liittyy vahvasti edelliseen. Tällöin heidän mukaansa korostuu taustamusiikin rooli, jolloin opettajan tulee muistaa pohtia soitettavan musiikin tyyliä ja tarkoitusta. Viimeisenä tutkijat painottavat musiikin antamaa sosiaalista aspektia ja yhteisöllisyyden tunnetta. Tällöin eheyttävät musiikkiprojektit kehittävät oppilaiden välistä työskentelyä (Bresler, 1995; DiDomenico, 2017; Räsänen, 2009).

4 Musiikin ja lukemaan oppimisen välisestä yhteydestä

Musiikki on jo vuosituhansien ajan yhdistetty ihmisten hyvinvointiin ja sitä on käytetty hoitomuotona ja -välineenä ihmisten toiminnassa (Ahonen, 1993, s. 28–32). Musiikkikasvatus vaikuttaa merkittävästi lapsen kokonaisvaltaiseen ja tasapainoiseen kasvuun (Ruokonen, 2011, s. 69). Musiikkitoiminta on ihmisiä yhdistävää ja kaikille sopivaa, minkä vuoksi sen arvokkuus osana jokaista koulupäivää, äidinkielen ja matematiikan oppituntia tulee huomioida (Ruokonen, 2016, s. 54). Musiikki ja kieli ovat molemmat kanavia, joilla ihmiset ilmaisevat itseään ja pyrkivät ymmärtämään toisiaan (Brandt ym., 2012, s. 13). Ruokosen (2011, s. 62) mukaan musiikillinen ja kielellinen kehitys liittyvät kiinteästi toisiinsa, sillä ne jakavat runsaasti yhteisiä elementtejä. Erityisesti varhaislapsuuden musiikillinen kasvuympäristö vaikuttaa Ruokosen mukaan lapsen aivojen ja kielen kehitykseen. Kieli ja musiikki ovat lapsille luontaisia tapoja toimia vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, sillä ne mahdollistavat lapsen itseilmaisun ja aktiivisen osallistumisen häntä ympäröivään kulttuuriin vauvaiästä alkaen (Ruokonen, 2011, s. 62). Musiikki on hyvin merkityksellinen tekijä varhaiselle kielenkehitykselle, sillä puheen ja musiikin yhteisten piirteiden kehittymisen lisäksi se kehittää tarkkaavuutta, vuorovaikutustaitoja ja tunneälykkyyttä (Torppa ym., 2020, s. 249).

Paquetten ja Riegin (2013, s. 228) mukaan varhaislapsuudessa usein toistuvat laulut voivat auttaa lasta oppimaan kieliopillisia sääntöjä ja riimipareja. Heidän mukaansa lapsen ensimmäinen yhteys kirjoitettuun tekstiin syntyy monesti näiden usein toistuvien laulujen kautta, jolloin teksti sitoutuu kontekstiin. Tällä tavalla kirjoitetusta tekstistä tulee lapselle merkityksellisempää (Paquette & Rieg, 2013, s. 228). Ruokosen (2011, s. 63–66) osoittaa, että laulu kehittyy puheen kanssa vuorovaikutuksessa, mutta on huomionarvoista, että 1,5 vuoden ikäinen lapsi voi laulaa jo kahdeksasta sanasta koostuvan säkeen, mutta puhe jää kahden sanan pituisiksi lauseiksi. Hänen mukaansa vauvan kanssa opeteltavat laulut tulisi toistaa yhä uudestaan ja ne on hyvä sitoa eri konteksteihin. Toistuvat laulut luovat turvallisuuden tunnetta, joka on pohjana minuuden, luovuuden, oppimisen kehitykselle sekä musiikillisen kehityksen alkamiselle (Ruokonen, 2011, s. 63–66). Varhaislapsuuden musiikkitoiminta sekä kotona että kodin ulkopuolella voivat parhaimmillaan luoda erityisen oppimista lisäävän tunnelman (Torppa ym., 2020, 249).

Brandt ja kollegat (2012, s. 8) osoittavat, että musiikillinen ja kielellinen toiminta ovat yhteydessä toisiinsa monella tavalla yksilöiden aivojen toiminnassa, minkä vuoksi kielellisen ja musiikillisen havainnoinnin puutteet liittyvät usein toisiinsa. Tästä yhteydestä johtuvat

esimerkiksi yleiset dyslektikoiden vaikeudet lausua lorua metronomin antamaan tahtiin ja taputtaa musiikin antamassa rytmissä (Brandt ym., 2012, s. 8). Dysleksian omaavilla lapsilla on todettu puutteita sekä rytmillisissä kyvyissä että sävelkorkeuden hahmottamisessa, mitkä heijastavat fonologisen tietoisuuden puutteiden kautta lukutaidon vaikeuteen (Forgeard ym., 2008, s. 387; Lamb & Gregory, 1993, s. 25). Rythmi on yksi tärkeimmistä kielellisistä funktioista (Alapaeus-Laurinsalo & Ojanen, 1998, s. 9). Huomioitavaa onkin, että rytmisen havainnointikyky, joka harjaantuu musisoidessa, voi vaikuttaa kielen kehitykseen ja lukemaan oppimiseen merkittävästi (Huss, Verney, Fosker, Mead & Goswami, 2011, s. 685).

Lukutaidon oppiminen on yksi alkuopetuksen tärkeimmistä tehtävistä (Ruokonen, 2016, s. 29). Musiikillisen toiminnan on todettu parantavan lukuvalmiutta jo kuuden kuukauden säännöllisen harjoittelun jälkeen (Francois, Chobert, Schön, 2012, s. 2039). Lukuvalmiuden paraneminen voi juontaa juurensa fonologisen tietoisuuteen, joka kehittyy musiikillisen toiminnan kautta (Torppa ym., 2020, s. 260–261). Forgeardin ja kollegoiden (2008, s. 388) tekemässä tutkimuksessa havaittiin säännöllisen musisoinnin ja musiikin harrastamisen kehittävän fonologista tietoisuutta ja lukutaitoa sekä dyslektikoilla että oppilailla, joilla ei ole lukemisessa todettua vaikeutta. Tutkijat huomauttavat kuitenkin pohtimaan, minkälainen musiikkikasvatus tukee kaikista tehokkaimmin kielellisten taitojen kehittymistä (Forgeard ym., 2008, s. 388). Onkin tärkeää tarkastella, kuinka ja miten musiikki voi tukea lukemaan oppimista, kun sitä käytetään yhtenä lukemaan opettamisen työkaluna ensimmäisellä luokalla koulussa. Seuraavaksi pohditaan, mitä hyödyllisyysarvoja musiikilla on lukemaan oppimisessa. Tämän pääluvun lopuksi tarkastellaan myös eri musiikkitapojen käyttömahdollisuuksia lukemaan oppimisessa.

4.1 Musiikin antamat hyödyt lukemaan oppimiselle

Musiikkileikkikoulua käyneet lapset, jotka ovat harjoitelleet kuuntelua ja rytmillisten elementtien tuottamista, oppivat lukemaan muita lapsia varhaisemmassa vaiheessa (Alapaeus-Laurinsalo & Ojanen, 1997, s. 10). Myös musiikillinen esiopetus antaa valmiuksia lapsen lukemaan ja kirjoittamaan oppimiselle (Ruokonen, 2011, s. 68). On olemassa monia syitä, miksi musiikinopetus voi auttaa lasta lukemaan oppimisessa (Butzlaff, 2000, s. 167). Cogo-Moreira, Avila, Ploudibis ja Mari (2013, s. 5–8) tutkivat, miten musiikki auttaa oppilaita, joilla on vaikeuksia lukemaan oppimisessa. Tutkimuksessa vertailtiin kymmentä koulua, joista puolet osallistuivat kolme kertaa viikossa musiikkitunneille, joissa esimerkiksi sävellettiin omia

kappaleita. Tutkimuksen mukaan musiikkitunneille osallistuneet ryhmät kehittivät lukemisen nopeudessa, sanojen ja lauseiden lukutarkkuudessa ja fonologisessa tietoisuudessa. Vaikka tulokset vaikuttavat lupaavilta, olivat ne ristiriitaisia ja aihe vaatiikin lisätutkimuksia luotettavuuden tehostamiseksi (Cogo-Moreira ym., 2013, s. 5–8). Butzlaff (2000, s. 167) listaa neljä musiikin ja lukemaan oppimisen yhteyttä, jotka ovat musiikin ja kirjoitetun kielen yhteys, kuulokyky, laulut lukemaan oppimisessa ja motivaatio. Samankaltaisen listauksen ovat tehneet myös Forgeard ja kollegat (2008, s. 384), joiden mukaan musiikki voi olla erityisen hyödyllinen apuväline lukemaan oppimisessa lapsilla, joilla on dysleksia.

Butzlaff (2000, s. 167) listan ensimmäinen kohta eli *musiikin ja kirjoitetun kielen yhteys* tarkoittaa nuottien ja kirjoitetun tekstin samankaltaisuutta, sillä molemmat sisältävät kirjoitettuja merkintöjä, joita luetaan vasemmalta oikealle. Sekä nuoteissa että kirjaimissa tietty kirjoitettu koodi vastaa tiettyä ääntä, minkä vuoksi nuottien opettelu voi auttaa myös kirjainten lukemisessa (Butzlaff, 2000, s. 167). Nuottien lukeminen vaatii samaa dekodauksen taitoa kuin kirjainten lukeminen (Forgeard ym., 2008, s. 384). Musiikki ja kirjoitettu teksti sisältävät molemmat pieniä elementtejä, joilla on tarkoitus (Anvari, Trainor, Woodside & Levy, 2002, s. 112). Näistä tarkoituksen omaavista elementeistä muodostetaan erilaisia sarjoja, kokonaisuuksia sekä nuottikirjoituksessa että kirjoitetussa kielessä, minkä vuoksi voidaan olettaa, että nuotinluvun opettelu voi kehittää lukutaidon opettelua ja kielenkehitystä (Kaikkonen, 2005a, s. 55).

Butzlaffin (2000, s. 167) mukaan toinen merkittävä yhteys musiikin ja lukemaan oppimisen välillä on *kuulokyvyn kehittyminen*. Hänen mukaansa lukeminen vaatii tarkkuutta äänteellisissä eroissa, kun taas musiikin kuuntelu vaatii sensitiivisyyttä tonaalisissa eroissa. Musiikin kuuntelu voikin auttaa lukemaan oppimisessa juuri herkistyneen kuuloaistin kautta (Butzlaff, 2000, s. 167). Musiikki kehittää alakouluikäisen lapsen kuulokykyä, joka lisää lapsen kielen ja musiikin havaitsemisen aivomekanismeja (Moreno & Besson, 2006, s. 278–291). Anvarin ja kollegoiden (2002, s. 121–127) tutkimuksen mukaan musiikki on erityisesti yhteydessä lapsen fonologisen tietoisuuden kehittymiseen ja sitä kautta lukemaan oppimiseen. Yhteys perustuu puheen ja musiikin havaitsemisessa tarvittavaan kuuloaistiin, jonka avulla puhetta tai musiikkia pilkotaan pienemmiksi osiksi (Anvari ym., 2002, s. 121–127). Musiikin kuuntelu voi harjoittaa kuuloa niin, että puheestakin saa paremmin selvää, koska musiikin kuuntelu voi herkistää kuuloaistia erittelemään eri äänteitä myös puheesta (Forgeard, 2008, s. 384).

Musiikki siis kehittää lapsen kuuloaistia ja kognitiivisia taitoja, mitkä ovat merkitsevässä asemassa lukemaan oppiessa (Anvari ym., 2000, s. 121–127). Jos lapsi ei kykene kuulemaan puheen musiikillisia elementtejä, kuten rytmiä on lukemaan oppiminen hyvin vaikeaa, ellei mahdotonta (Brandt ym., 2012, s. 9). Lapset erottavat ensimmäisenä puheesta intonaation, ja äänitaajuuksien ja -korkeuksien erottamisella onkin keskeinen rooli kielen kehityksessä (Ruokonen, 2011, s. 68–69). Myös Cogo-Moreira ja kollegat (2013, s. 2) osoittavat, että sävelkorkeuksien kuuntelu ja hahmottaminen voivat auttaa äänteiden opettelussa. Huotilaisen (2019, s. 203) mukaan kuuloaistilla on yhteys myös lukemisen sujuvoitumiseen, sillä lapsen kuulojärjestelmän tulee muuttua sujuvoitumisen mahdollistamiseksi. Lapsen tulee valikoida jokaiselle kuullulle äänteelle sitä vastaava äännekategoria, minkä vuoksi lukemisen sujuvoitumista voidaan harjoittaa kuuloa harjoittamalla (Huotilainen, 2019, s. 203).

Kolmantena Butzlaff (2000, s. 167) nostaa esille *laulut ja niiden sanat*: oppilaiden oppiessa laulamaan kuulon perusteella uuden laulun sanat, voi heitä kiinnostaa myös lukea itse sanoituksia. Lastenlaulujen sanat sisältävät usein paljon toistoa ja ne ovat ennalta arvattavia, minkä vuoksi tällaisen tekstin lukeminen tai laulaminen voi auttaa lukutaidon kehittymisessä (Butzlaff, 2000, s. 167). Ruokosen (2011, s. 67) mukaan laulut ovat tehokas keino lapsen kielen kehittymisen rikastuttamiseen ja kielellisten havaintojen löytämiseen. Musiikin avulla voidaan kehittää lapsen sanallista ja ei-sanallista viestintää ja esimerkiksi laulamalla tuetaan lapsen kielen kehitystä, sillä laulu ja puhe ovat symbioosissa läpi lapsuuden (Ruokonen, 2011, s. 69).

Puhe ja musiikki sisältävät paljon yhteisiä piirteitä, joita ovat esimerkiksi akustisuus, kestojen muutokset, melodia, rytmikka, sointivärit, syntaksi (lauserakenne) ja prosodiikka (tehokeinot) (Alopaeus-Laurinsalo & Ojanen, 1997, s. 9; Ruokonen, 2011, s. 67; Torppa ym., 2017, s. 248). Musiikkitoiminta, kuten laulaminen edistää edellä mainittujen piirteiden hahmottamista, mikä johtaa kielen oppimisen kannalta tärkeiden sana- ja lausepainojen havaitsemisen paranemiseen (Torppa ym., 2017, s. 256). Laulaessaan lapsi ääntää tarkemmin ja hahmottaa paremmin jokaisen äänten, josta sana muodostuu, mikä edesauttaa lukemista ja kirjoittamista (Forgeard, 2008, s. 384). Ruokosen (2011, s. 67) mukaan musiikki ja kieli ovat vuorovaikutuksellista toimintaa, joka perustuu erilaisten viestien vastaanottamiseen, käsittelemiseen ja tuottoon. Musiikille ja kielelle yhteistä ovat myös kuuntelemisen tärkeys ja itsensä ilmaisu käyttäen rajatonta määrää erilaisia kielellisiä ja musiikillisia yhdistelmiä (Ruokonen, 2011, s. 67). Laulaminen ja kielellinen kehitys ovatkin selvässä yhteydessä toisiinsa (Anvari ym., 2002, 112).

Viimeisenä Butzlaff (2000, s. 167) nostaa esille *motivaation*. Hänen mukaansa musiikkiryhmässä harjoittelu opettaa oppilaita työskentelemään yhdessä, sillä jokaisen on tehtävä parhaansa esityksen onnistumiseksi. Tällöin oppilailla on paine työskennellä paljon, mikä voi johtaa siihen, että myös muuhun työtä vaativaan oppimiseen motivoituminen lisääntyy (Butzlaff, 2000, s. 167). Eheyttävä musiikin opiskelu lisää kouluviihtyvyyttä ja motivaatiota, sillä se koetaan yleensä mielekkääksi ja kiinnostavaksi (Ruokonen & Ruismäki, 2013, s. 126–127). Myös Cogo-Moreiran ja kollegoiden (2013, s. 5–8) tutkimuksen mukaan musiikkitunneille osallistuminen lisäsi yleisesti akateemista kyvykkyyttä muissa oppiaineissa ja koulussa pärjäämisessä. Torpan ja kollegoiden (2020, s. 249) mukaan koulussa pärjääminen liittyy motivaation lisäksi musisoinnin antamiin hyötyihin ja kehitykseen vuorovaikutuksessa, kognitiivisissa kyvyissä, prosodian havaitsemisessa. Lisäksi musiikki edistää puheen havaitsemista taustaaänten joukosta ja lisää oppilaiden myönteistä käytöstä muita kohtaan (Torppa ym., 2020, s. 249).

4.2 Musiikin käyttömahdollisuudet lukemaan opetuksessa

Musiikkia voi eheyttää osaksi jokaista oppiainetta (Vesioja, 2006, s. 214) sekä jokapäiväistä opetusta ja toimintaa koulussa (Paquette & Rieg, 2013, s. 227). Myös Tikkanen (2009, s. 111–116) korostaa musiikin lähes rajattomia integrointimahdollisuuksia. Tässä tutkielmassa pureudutaan kuitenkin musiikin hyödyntämiseen lukemaan opettamisessa ja oppimisessa, minkä vuoksi on tärkeää perehtyä musiikin ja äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen yhteyksiin. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tulee olla eheyttävää, jotta se sulautuisi osaksi muita oppiaineita (OPH, 2014, s. 104). Oli musiikki sitten veden ääneen kuuntelua, musisointia tuttujen kappaleiden tahtiin tai omien kappaleiden luontia, se hyödyttää kielellistä kehitystä, kuten lukemaan ja kirjoittamaan oppimista (Paquette & Rieg, 2013, s. 231).

Kasvattajan tulee löytää leikinomaisia menetelmiä, joilla harjoittaa musiikillista ja kielellistä kehitystä (Ruokonen, 2011, s. 62). Huotilaisen (2019, s. 236) mukaan opettajan tärkein tehtävä ei ole toimia musiikillisesti virheettömänä esimerkkinä, vaan innostajana ja esimerkiksi laulaessa ääntämisen mallin antajana. Hän painottaa, ettei laulujen hyödyntäminen vaadi opettajalta erityistä taitoa, vaan tavallinen yhteislaulutaito riittää, sillä opetuksessa voi käyttää valmiita äänitteitä (Huotilainen, 2019, s. 236). Torppa ja kollegat (2020, s. 263) tuovat esille musiikillisen tekemisen tärkeyden lapsen kielen kehitykselle. Heidän mukaansa musiikkitoiminta voi olla ei-ohjattua, suunnittelematonta ja kotona tapahtuvaa tai ohjattua

musiikin harrastamista. Ohjattu musiikkitoiminta tähtää lapsen musiikillisen ilmaisun kehittämiseen sekä laulamisen, soittamisen ja tanssimisen innostamiseen (Torppa ym., 2020, s. 263). Ruokosen (2011, s. 68–69) mukaan musiikkikasvatus parantaa merkittävästi lukemaan ja kirjoittamaan oppimista erityisesti, jos lapsella on hahmotushäiriöitä tai kielellisiä erityisvaikeuksia. Tästä syystä laulaminen, loruaminen ja rytminen leikki ovat erityisen merkityksellisiä niille lapsille, joilla on lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyviä oppimisvaikeuksia peruskoulun ensimmäisillä luokilla (Ruokonen, 2011, s. 68–69).

Äidinkielen ja musiikin väliseen integrointiin on useita tapoja (Mikkonen, Räsänen & Salminen, 2010, s. 29–31). Huotilaisen (2019, s. 236) mukaan lukemaan ja kirjoittamaan oppimista voi tukea tehokkaasti loruilla, laululla ja karaokella. Epäsuorempi mutta laajalaisempi yhteys lukemiseen on muulla musisoinnilla, kuten soittimia soittamalla tai kuorossa laulamalla, mitkä vaikuttavat hyvin tehokkaasti kuulojärjestelmään ja sen kautta lukutaitoon (Forgeard ym., 2008, s. 386; Huotilainen, 2019, s. 203). Myös musiikkiliikunta ja kehorytmiikka ovat merkityksellisiä lukemaan oppimisen työkaluja (Ruokonen, 2011, s. 68). Seuraavaksi tarkastellaan laulamisen hyötyjä lukemaan oppimiselle. Sen jälkeen omassa kappaleessaan esitellään rytmiikan ja musiikkiliikunnan etuja. Rytmiikka kattaa tässä tarkoituksessa sekä kehosoitimien että perkussiosoitimien soittamisen. Lisäksi pohditaan rytminen loruilu ja riimityksen merkitystä lukemaan oppimiselle.

4.2.1 Laulaminen

Laulaminen on yksi hyväksi havaittu tapa opettaa lukemaan (Paquette & Rieg, 2013, s. 228). Huotilaisen (2019, s. 244–245) mukaan laulaminen on tehokas tapa oppia sekä äidinkieltä että vierasta kieltä useasta eri syystä. Ensinnäkin laulaessa jokaisella tavulla on oma sävelensä, mikä auttaa *tavujen havaitsemista*, muistamista ja oppimista. Toiseksi ihmisen *muisti on lorullinen* ja tarinallinen, minkä vuoksi rytmisessä ja tasaisesti etenevässä tahdissa ilmaistut tavut ja sanat on vaivattomampi oppia muistamaan. Kolmanneksi laulaminen ja musisointi vahvistavat lapsen *kuulojärjestelmää*, mikä kehittää kielten havaitsemista (Huotilainen, 2019, s. 244–245).

Huotilaisen (2019, s. 236) mukaan lasten äidinkielen kehityksen tukemisessa on hyvä käyttää laulua, sillä laulun kautta oppiminen sujuu ja laulut sopivat jokaiseen tilanteeseen, kuten ulkoiluun, jonottamiseen ja leikkimiseen. Tällä tavalla laulut rytmittävät koulupäiviä ja auttavat lasta jäsentämään päivän rakennetta (Huotilainen, 2019, s. 236). Paquette ja Rieg (2013, s. 229) korostavat, että lauluihin pohjautuva lukemaan opettaminen on motivoivaa ja oppilaita

aktivoivaa. Heidän mukaansa musiikkia ja suosittuja lauluja voidaan käyttää esimerkiksi pari-, kaiku- ja kuorolukemisessa, jolloin musiikki voi tulla osaksi jokapäiväistä opetusta. Oppimista edelleen vahvistaa laulujen sanojen tukeminen väreillä ja kuvilla (Paquette & Rieg, 2013, s. 229). Laulaminen ja lukeminen voivat yhdistyä myös esimerkiksi musiikkisaduissa, jotka auttavat lasta tarinaan eläytymisessä ja tarinan merkityksen omaksumisessa (Torppa ym., 2020, s. 267). Eläytyminen mahdollistuu laulujen kautta rakennetun toivotunlaisen tunnelmanluonnin kautta (Huotilainen, 2019, s. 236).

Paquetten ja Riegin (2013, s. 228) mukaan hyvä opetuslaulu sisältää *toistoa* ja helposti seurattavia *riimejä*. Heidän mukaansa laulujen avulla voidaan opettaa esimerkiksi lauserakenteita, sanastoa, ääntämistä ja puherytmiä. Myös lukemiseen ja puhumiseen liittyvät rytmi ja intonaatio voidaan opettaa laulujen avulla (Paquette & Rieg, 2013, s. 228). Yksi tärkeimmistä asioista lukemaan oppimisessa on *kirjain-äännevastaavuus*, jota voidaan opettaa laulujen avulla (DiDomenico, 2017, s. 3; Torppa ym., 2020, s. 261; Vesioja, 2006, s. 214–220). Laulut voivat käsitellä myös kirjainten ja äänteiden lisäksi spesifimmin vokaaleja, konsonantteja tai äng-äännettä (Mikkonen ym., 2010, s. 29–31). Laulujen kautta voidaan opetella uusia asioita, jolloin laulut voivat käsitellä käytännössä mitä vain äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisältöjä, kuten viikonpäiviä tai vuodenaikoja (Torppa ym., 2020, s. 268). Paquette ja Rieg (2013, s. 228) esittävät kirjain-äännevastaavuuden opetuslaulun esimerkiksi Row, Row, Row, Your Boat ja r-kirjaimen opettelu. Heidän mukaansa tällainen laulu kattaa hyvän opetuslaulun piirteet, sillä se toistaa opeteltavaa kirjainta paljon. Toinen esimerkki on Suomessakin tunnettu Tuiki tuiki tähtönen, jolloin opeteltava asia voi olla esimerkiksi riimiparit (Paquette & Rieg, 2013, s. 228). Tunnettu Tuiki tuiki tähtönen sisältää saman melodian kuin Aakkoslaulu, jonka vuoksi laulun melodiaa voidaan käyttää myös aakkosten opetteluun apuna (DiDomenico, 2017, s. 3).

Mikkosen ja kollegoiden (2010, s. 75–77) mukaan laulujen avulla voidaan harjoitella myös *kirjoittamista*, jolloin opettaja voi esimerkiksi itse laulaa tai soitattaa valitsemansa laulun ja oppilaiden tehtävänä on kirjoittaa ylös laulusta mieleen jääneet sanat. Toinen heidän nostama kirjoitustehtävä on sarjakuvan luominen laulun tapahtumasta, jolloin laulua kuunnellaan monta kertaa, jotta sen juoni jää oppilaille mieleen. Laulut voivat helpottaa myös runojen ymmärtämistä ja kirjoittamista, sillä monet lastenlaulut noudattavat esimerkiksi nelipolvista trokeeta (Mikkonen ym., 2010, s. 75–77). Lauluja ja musiikkia voidaan käyttää myös kirjoittamisen inspiroijina, jolloin esimerkiksi musiikin kuuntelun jälkeen oppilaat voivat

kirjoittaa ja kuvittaa omia tuntemuksiaan musiikkia kohtaan apukysymyksien avulla (Paquette & Rieg, 2013, s. 230).

Musiikki ja kirjoittamisen oppiminen yhdistyvät myös esimerkiksi kirjoittamalla uudet sanat tuttuun melodiaan (Paquette & Rieg, 2013, s. 230). Cornett (2007, s. 492) osoittaa harjoituksen kehittävän rytmittäjää ja riimitystä, kun uudet sanat yhdistetään tuttuun melodiaan. Harjoitusta voidaan viedä eteenpäin antamalla valmis aihe kappaleelle, jolloin esimerkiksi antaessa tehtävänannoksi kirjoittaa sanat ympäristöopin tunnilla käsiteltävään aiheeseen, harjoituksessa yhdistyvät musiikin, äidinkielen ja ympäristöopin oppiaineet (Cornett, 2007, s. 492). Oppilaiden tekemät laulut tulee esittää lopuksi, jolloin myös toiset oppilaat tulevat osalliseksi tuttujen laulujen esittämisestä uudella tavalla (Paquette & Rieg, 2013, s. 230).

4.2.2 Rytmikka ja musiikkiliikunta

Rytmi on yksi kielellisyyden tärkeimmistä osa-alueista (Alopaeus-Laurinsalo & Ojanen, 1998, s. 9). Kivelä-Taskinen ja Setälä (2006, s. 8) osoittavat rytmikan olevan käsitteenä kokonaisvaltainen, joka kattaa esimerkiksi *musiikkiliikunnan*, *tanssin*, *lorut*, *kehorytmit* ja *soiton rytmisoittimilla*. Karkeasti jaettuna rytmikkatunnit voivat sisältää näitä kaikkia, mutta tuntien päämääränä on yleensä yksi harjoitettava rytmisen aihe (Kivelä-Taskinen & Setälä, 2006, s. 8). Ruokonen (2011, s. 68) korostaa äänteiden keston ja rytmin tärkeyttä kielellisessä kehityksessä. Hänen mukaansa musiikissa ja puheessa esiintyvien aika-arvojen sekä fraasien harjoittelemisen ja tunnistamisen ovat keskeisessä roolissa lukemaan ja kirjoittamaan opettellessa. Sanarytmien harjoittamisella onkin suora yhteys siihen, kuinka nopeasti lapsi oppii lukemaan (Ruokonen, 2011, s. 68). Myös kuuntelu on tärkeä taito lukemaan oppimisessa, minkä vuoksi harjoitukset voidaan aloittaa kuuntelemalla, mistä johdetaan lorun luettelua, tavutaputuksia tai -marssimista (Huotilainen, 2019, s. 203).

Äänteiden ja tavujen tarkkaa kuulemistä voidaan harjoitella käyttämällä yksinkertaisia ja lyhyitä, rytmisiä *lastenloruja* (Huotilainen, 2019, s. 203). Alopaeus-Laurinsalon ja Ojasen (1998, s. 15) mukaan lorujen käyttö edistää lapsen rytmittäjän ja sarjajärjestyksen kehittymistä, jotka ovat yhteydessä lukemaan oppimiseen. Loruissa korostuvat kielen oppimisen näkökulmasta tarkasteltuna rytmisyys, loppuriimien toistettavuus ja arvattavuus sekä alkuäänteiden tunnistaminen. Lukemaan opettamiseen tulisikin yhdistää lorumuotoista kielellä leikittelyä, joka soveltuu erityisesti lapsille, joilla on kielen käyttämiseen liittyvät vaikeuksia (Alopaeus-Laurinsalo & Ojanen, 1998, s. 15). Kivelä-Taskinen ja Setälä (2006, s. 9) osoittavat, että lorut

ovat hyviä rytmisen kasvun työkaluja ja ilmaisun välineitä. Lorut eivät myöskään luo paineita sävelpuhtaudesta niin kuin laulaminen, minkä vuoksi loruissa korostuu riemullinen vapaus ilmaista ja leikkiä äänellä (Kivelä-Taskinen & Setälä, 2006, s. 9). Erityisesti riimitetyt lorut ovat yhteydessä lukemaan oppimiseen, sillä loruilu on lapselle hauskaa leikkiä, jossa samalla harjaantuu kielellinen tietoisuus (Alopaeus-Laurinsalo & Ojanen, 1998, s. 15).

Hakamo (2011, s. 32) tuo esille, että suomen kieli on luonteeltaan tavukeskeistä, ja hyvä tapa harjoitella tavuttamista on *tavurytmiikka*. Tavurytmin harjoittelu auttaa lasta hahmottamaan tavujen luonnollista rytmiä, mikä edistää lukemaan oppimista (Hakamo, 2011, s. 32). Kivelä-Taskisen ja Setälän (2006, s. 68) mukaan kaikkia rytmejä voidaan harjoitella oman kehosoitimen avulla, mikä on myös suotavaa, koska oman kehon kautta voidaan tuoda selkeämmin esille rytmien ja tempojen erot. Kehorytmit opettavat myös hahmotuskykyä ja koordinaatiota (Kivelä-Taskinen & Setälä, 2006, s. 8). Ruokosen (2011, s. 68) mukaan lorujen ja kehorytmiikan yhdistämisen tulisi olla merkittävä osa alkuopetusta. Hänen mukaansa kehorytmiikalla voidaan harjoitella tavuja ja sanapainotuksia sekä äänteiden havainnointia. Tällaiset harjoitukset edistävät yhdyssanojen ja yleisesti sanojen yhteen tai erikseen lukemista ja kirjoittamista sekä pitkien ja lyhyiden vokaalien kirjoittamista. Musiikilliset fraasit harjoittavatkin lapsen sujuvaa lukutaitoa, sillä ne selkeyttävät luonnollista ryhmittelyä ja tauottamista (Ruokonen, 2011, s. 68).

Lapsen liikkeen rytmi voi usein olla nopeaa ja hapuilevaa, ja paras tapa rytmin löytymiseen on oma keho, sen taputtelu, tömistely, koputtelu ja naputtelu (Alopaeus-Laurinsalo & Ojanen, 1998, s. 19–20). *Musiikkiliikunnassa* yhdistyvät kuuntelu, kehon liike, laulaminen ja oma keksintä (Juntunen, 2010a, s. 11). Ruokosen (2011, s. 68) mukaan musiikilliset rytmiharjoitukset ja koko kehoa hyödyntävä musiikkiliikunta auttavat lapsia, joilla on kielellisiä vaikeuksia, minkä vuoksi musiikkiliikunta on erinomainen tapa kielenharjoittamiseen alkuopetuksessa. Koko kehon liike havainnollistaa sanarytmiä ja tavujen hahmottamista (Ruokonen, 2011, s. 68).

Musiikkiliikunnan tavoitteena on aktivoida oppilaan koko keho aistimaan, vastaanottamaan ja sisäistämään musiikkia (Juntunen, 2010a, s. 11). Alopaeus-Laurinsalon ja Ojasen (1998, s. 19–20) mukaan liikettä sisältävien lorujen ja laulujen opettelu kannattaa aloittaa niin, että aikuinen lukee ääneen samalla kun lapsi liikkuu. Vähitellen, kun lapsi on oppinut lorun ulkoa, voi hän opetella sen lausumista ja liikkeen yhdistämistä. He korostavat, että taputtamisen lisäksi kannattaa hyödyntää koko kehon eri puolia. Heidän mukaansa keho ja aivojen molemmat puolet

saadaan toimimaan paremmin, kun loruaamiseen yhdistetään kehon keskiviivan ylittäviä liikkeitä. Tällaisia lapsen keholle ja mielelle iloa tuottavia aktiivisia harjoituksia voidaan tehdä päivittäin (Alopaeus-Laurinsalo & Ojanen, 1998, s. 19–20).

Rytmiharjoitukset lasten kanssa on hyvä aloittaa omasta kehosta, mutta vähitellen voidaan mukaan lisätä erilaisia *rytmisoittimia* (Kivelä-Taskinen & Setälä, 2006, s. 10). Alkeissoitossa melodian rytmi vastaa usein sanojen tavujakoa, jolloin harjoitteluun yhdistyvät teksti, melodia ja rytmi (Kaikkonen, 2005a, s. 55). Paquette ja Rieg (2013, s. 231) esittävät yhden mahdollisen rytmiiikkaa ja rytmisoittimia hyödyntävän tehtävän. Tehtävä alkaa tutustumalla erilaisiin rytmisoittimiin, kuten djembe-rumpuihin, kastanjetteihin ja marakasseihin, sekä soittamalla että lukemalla alkuopetukseen sopivia tekstejä valitusta soittimesta. Tämän jälkeen tehtävänä on oman soittimen suunnitteleminen, josta oppilaat kirjoittavat ylös taitotasonsa mukaan esimerkiksi, miltä soitin näyttää, minkälaisen äänen se päästää ja miten sitä soitetaan. Lopuksi oppilaat voivat rakentaa soittimen, jota voidaan hyödyntää myöhemmin erilaisissa rytmiharjoituksissa (Paquette & Rieg, 2013, s. 231).

Oli kyseessä sitten kehorytmiiikka, rytmisen loruilu, musiikkiliikunta tai soittimien soittaminen opettajan tulee hyödyntää laajasti kasvatusteoreettista ja pedagogista asiantuntemustaan, jotta löytäisi tavat ja metodit, joilla tukea jokaisen oppilaan erityistarpeita (Kaikkonen, 2005b, s. 79). Eri musiikkitavat antavat mahdollisuuden rytmin, sointiväriin ja melodian ilmaisuun, joiden vaikutuksia oppimisen edistämiseksi ja kehittämiseksi tulee opettajana tarkastella (Huotilainen, 2019, s. 225). Tärkeintä on, että käytetyt metodit antavat oppilaille myönteisiä kokemuksia, sillä niiden kautta halu oppia ja opiskella lisääntyy (Juntunen, 2010a, s. 11).

5 Tutkimuksen toteutus

Tutkimusta tehdessä tulee perustella syyt metodologisten päätösten taustalla (Lichtman, 2013, s. 296). Tämä tutkielma kuuluu laadullisiin tutkimuksiin, sillä tarkoituksena on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 27). Tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan opettajien näkökulmasta, jolloin tutkittavana kohteena ovat opettajien käsitykset ja kokemukset, minkä vuoksi tutkielman lähestymistavaksi valikoitui fenomenografia. Fenomenografista tutkimusta voidaan kutsua yleispedagogiseksi, kun tutkimuksen kohteena ovat opettajien käsitykset opettamisesta, yleiset käsitykset opettamisesta tai oppilaiden käsitykset oppimisesta (Häkkinen, 1996, s. 16–17). Tämä tutkielma soveltuu ensimmäiseen näistä, sillä tavoitteena on tutkia, mitä opettajat ajattelevat tutkittavasta ilmiöstä.

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijaa voidaan pitää oppijana, joka pyrkii löytämään tutkimusaiheensa merkityksiä ja struktuuria, eli sitä miten tutkittavat kokevat tutkittavan ilmiön (Marton & Booth, 1997, s. 133). Ahonen (1994, s. 115) jakaa fenomenografisen tutkimuksen neljään vaiheeseen, joista ensimmäisessä tutkijan huomio kiinnittyy johonkin *käsitteeseen* tai asiaan, josta ilmaantuu erilaisia käsityksiä. Usein tämä tutkittava asia tai käsite liittyy Ahosen mukaan kouluissa tapahtuvan oppimisen tai toiminnan tutkimiseen. Toisessa vaiheessa tutkija tutustuu *teoreettisesti* tutkittavaan aiheeseen ja jäsentää siihen liittyviä näkökulmia. Kolmanteen vaiheeseen liittyy *aineiston keruu*, mikä tarkoittaa esimerkiksi tutkittavien henkilöiden haastattelua. Neljäs vaihe on *aineiston analysointi*, jolloin tutkija luokittelee ilmenneitä käsityksiä niiden merkityksien perusteella (Ahonen, 1994, s. 115). Analyysivaiheessa tutkija pyrkii selvittämään tutkimuskohteen sisäisiä merkityksiä ja rakenteita aineistoa analysoidessaan tarkastelemalla esimerkiksi yhtä valittua teemaa kerrallaan (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 169). Laadullista tutkimusta voidaan kuvata avoimena ja joustavana, sillä kokonaisuuden vaiheet, eli aineistonkeruu, analyysi, tulkinta ja raportointi kietoutuvat yhteen ja muotoutuvat prosessiin aikana (Puusa & Juuti, 2020, s. 80).

Tämä tutkielma on edennyt yllä olevan Ahosen mallin mukaan. Tässä pääluvussa kuvataan tarkemmin tutkimuksen toteutusta. Aluksi käsitellään tutkimuksen tekoa ohjanneita tutkimuskysymyksiä. Tämän jälkeen tarkastellaan laadullisia menetelmiä ja erityisesti fenomenografista lähestymistapaa käsillä olevan opinnäytetyön näkökulmasta. Lisäksi pohditaan valittua aineistonkeruumenetelmää ja perusteluja tutkimukseen valikoituneiden osallistujien taustalla. Sen jälkeen tutustutaan tarkasti analyysiprosessiin. Lopuksi käsitellään ennakoivasti ja arvioivasti tutkielman luotettavuutta ja eettisyyttä.

5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymyksien tarkoituksena on ennustaa, täsmentää ja selittää aikaisemmin kerättyä tietoa sekä luokitella ja kuvata sitä (Metsämuuronen, 2003, s. 8–9). Tutkimuskysymyksien rooli on johdattaa tutkimuksessa tehtäviä valintoja: *teoreettisia* ja *metodologisia* lähtökohtia (Koski, 2020, s. 157). Järvisen ja Järvisen (2004, s. 4–9) mukaan tutkimuskysymykset perustuvat tutkimukselle määriteltyyn *tutkimusongelmaan*. Heidän mukaansa tutkimuskysymyksen tulee olla sopivan laaja ja haastava, mutta myös ratkaistavissa oleva. Ratkaisun saavuttamiseksi tutkijalla tulee olla riittävät tutkimustaidot ja -tiedot, pääsy tarvittaviin tietokantoihin ja välttämättömät tutkimuslaitteet (Järvinen & Järvinen, 2004, s. 4–9). Metsämuuronen (2003, s. 8–9) osoittaa, että hyvä tutkimus vastaa yksilöityyn tutkimuskysymykseen. Hänen mukaansa kysymyksien ja hypoteesien avulla aihepiiriä pyritään tarkentamaan ja kaventamaan. Hyvä tutkimuskysymys on Metsämuuronen mukaan yksikäsitteinen, selkeästi muotoiltu ja informaatiota tuottava. Tutkijan tulee pohtia, miten kysytään, sillä kysymykset, jotka tuottavat vain ”kyllä” ja ”ei” vastauksia, ovat liian yksinkertaisia ja riittämättömiä (Metsämuuronen, 2003, s. 8–9).

Kosken (2020, s. 158) mukaan tutkimuskysymyksien kohteena olevana tutkimuskohde voidaan jakaa kahteen kontekstiin. *Yleinen konteksti* kattaa saatavilla olevan tiedon tutkittavasta aihepiiristä, kuten tutkimustiedon ja historian (Koski, 2020, s. 158). Musiikin ja lukemaan opettamisen yhdistämistä voidaan pitää useasta osa-alueesta koostuvana ilmiönä. Ilmiö kattaa lukemaan oppimisen ja opettamisen sekä musiikin arvokkuuden integroitavana oppiaineena. Tästä syystä ilmiöön kuuluvat oleellisesti myös eheyttävä ja integroiva opetus, sillä lukemaan opettamista tukeva musiikin käyttö tarvitsee kahta oppiainetta: äidinkieltä ja kirjallisuutta sekä musiikkia. Yleiseen kontekstiin sisältyvät siis tässä tutkielmassa määriteltujen tärkeiden käsitteiden teoreettisuus. *Erityinen konteksti* merkitsee sitä fyysistä ympäristöä, jossa tutkittava ilmiö sijaitsee (Koski, 2020, s. 158). Lukemaan opettaminen on oleellinen osa peruskoulun ensimmäisiä luokkia, minkä vuoksi huomioon tulee ottaa myös alkuopetus sekä sitä ohjaavat tavoitteet ja sisällöt. Tämän tutkielman erityinen konteksti onkin ensimmäinen luokka ja tarkennettuna äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen oppitunnit.

Tutkimukselle asetettujen tutkimusongelman, empiiristen tutkimuskysymyksien, teoreettisen viitekehyksen sekä ja yleisen ja erityisen kontekstuaalisen tiedon tulee olla vuoropuhelussa (Koski, 2020, s. 159). Edellä mainitut osa-alueet huomioon ottaen on rakennettu seuraavat tutkimuskysymykset, joiden kautta ilmiötä lähdetään tutkimaan:

- 1) Millaisia käsityksiä opettajilla on musiikin integroinnista ja sen hyödyistä ensimmäisellä luokalla?
- 2) Minkälaisia käyttömahdollisuuksia musiikilla on lukemaan opettamisessa opettajien kokemusten mukaan?

Teoreettisesti tarkasteltuna tämän tutkielman tutkimusongelma johtaa juurensa alkuopetuksen kokonaisvaltaisuuden ja erilaisten musiikillisten opetustapojen yhdistymiseen lukemaan opettaessa. Tutkimusongelman ytimessä on löytää tapoja, miten lukemaan oppimisesta voisi tehdä tehokasta ja mielekästä ensimmäisellä luokalla. Tutkimusongelmaan kietoutuu ajatus musiikin kokonaisvaltaisista hyödyistä ja siitä, voiko ne toimia myös lukemaan oppimisen tukena ja jos voi, miten. Ilmiötä voisi tarkastella empiirisesti useasta näkökulmasta, mutta tämän tutkielman lähtökohdaksi ovat valikoituneet opettajat: heidän käsityksensä ja kokemuksensa musiikin ja lukemaan opettamisen integroinnista. Tutkielman tarkoituksena ei ole arvottaa näitä käsityksiä tai mitata niiden ”hyvyyttä”, vaan yksinkertaisesti tarkastella ilmiötä opettajien näkökulmasta.

5.2 Metodologiset ja metodiset ratkaisut

Tämä pro gradu -tutkielma on toteutettu *laadullisin* eli kvalitatiivisin menetelmin. Eskolan ja Suorannan (2003, s. 13–15) mukaan laadullinen tutkimus on ei-numeraalista aineiston ja analyysin muodon kuvausta. Kvalitatiivisia menetelmiä on kutsuttu pehmeiksi menetelmiksi, mikä ei kuitenkaan ole yhteydessä niiden tieteelliseen arvoon (Eskola & Suoranta, 2003, s. 13–15). Muita nimityksiä kvalitatiiviselle tutkimukselle ovat esimerkiksi ymmärtävä, tulkinnallinen, postmoderniin tieteeseen perustuva ja *ihmistieteellinen* tutkimus, joista viimeisenä mainittu sisältää laajan tutkimusperinteiden kirjon, johon suuri osa laadullisesta tutkimuksesta sijoittuu (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 27 & 65). Laadullisen tutkimuksen tarkoitus ei ole tuottaa yleistettävää tietoa, vaan hyödyllistä ja ymmärrystä lisäävää tietoa tarkasteltavasta ilmiöstä, sen rakenteista ja siihen liittyvien toimijoiden välisestä dynaamisuudesta (Aaltio & Puusa, 2020, s. 188). Laadullinen tutkimus tutkii ilmiöitä, joiden perusta on tajunnassa, vuorovaikutuksessa ja sitä muodostavassa kielessä (Puusa & Juuti, 2020, s. 77).

Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen suhde on perinteisesti nähty vastakkainasettelun kautta, tai kuvaamalla laadullista tutkimusta määrällisen tutkimuksen kritiikkinä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 72). Merkittävin ero laadullisen ja määrällisen tutkimuksen välillä on se, että

määrällinen tutkimus sisältää oletuksen kohteen riippumattomuudesta tutkijaa ja teoriaa kohtaan (Puusa & Juuti, 2020, s. 75). Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen vastakkainasettelua voidaan kuitenkin pitää harhaanjohtavana ja jopa turhana (Eskola ja Suoranta, 2003, s. 13–15). Tieteellisessä työssä tulee kuitenkin tuoda ilmi käytetty tutkimusote ja sen perustelu (Kananen, 2019, s. 26). Tutkijan on kuitenkin hyvä pitää mielessä, että tutkimuksen lähestymistapa on välineisarvo, jolloin valittua menetelmää käytetään tutkittavan ongelman ratkaisemiseksi (Puusa & Juuti, 2020, s. 75). Voidaan sanoa, että epäonnistunut laadullinen tutkimus on helpompi tehdä kuin epäonnistunut määrällinen tutkimus, koska laadullisessa tutkimuksessa tutkimustulokset ovat pitkälti tutkijan omaan tulkintaan, intuitioon ja järkeilykykyyn pohjautuvia, kun taas määrällinen tutkimus pohjautuu tilastollisen tutkimuksen metodiikkaan (Metsämuuronen, 2003, s. 161).

Tutkimuskohteen luonne ohjaa tutkimuksen lähestymistavan ja tutkimuskohteen valinnassa (Puusa & Juuti, 2020, s. 76). Eskola ja Suoranta (2003, s. 13–15) osoittavat, että tutkimuksen tekijän on hyvä käyttää erilaisia, asianmukaisia ja sopivia menetelmiä tutkimuksen onnistumiseksi. Laadullisen tutkimuksen perustana on kohdeilmiön käsitteellisen pohdinnan merkitys, jonka työkaluna on laadullisin menetelmin toteutettu empiirinen tutkimus (Eskola & Suoranta, 2003, s. 13–15). Tutkimuksen edellytyksenä tuleekin olla *tutkimustehtävä* ja *tiedonintressi*, jotka ohjaavat tutkimuksen menetelmällisiä ratkaisuja (Häkkinen, 1996, s. 12–13). Vaikka laadullisen tutkimuksen kenttä on laaja ja useita eri lähestymistapoja ja näiden tulkintoja sisältävä, tutkijan on tärkeää tunnistaa laadullisen tutkimuksen erityispiirteet, jotta lähestymistapa pysyy kvalitatiivisena (Puusa & Juuti, 2020, s. 77).

Laadullisen tutkijan tehtävänä on kuvata mahdollisimman autenttisesti tutkittavien käsityksiä ja kokemusmaailmaa, joista tutkija tekee omat johtopäätelmänsä huomioiden aikaisemmat tutkimukset (Aaltio & Puusa, 2020, s. 188). Lichtman (2013, s. 35–36) kuvaa useita kohtia siitä, mitä vaatii olla laadullinen tutkija. Ensinnäkin laadulliselta tutkijalta vaaditaan luontaista kiinnostusta *tutkia ihmisiä*, heidän vuorovaikutustaan, käytöstään, ajatuksiaan, tunteitaan ja kulttuuriaan esimerkiksi kouluissa ja muissa oppimisympäristöissä. Toiseksi tutkimus vaatii tutkijalta taitoa *kirjoituksessa, kysymysten asettelussa ja esittämisessä* sekä *itsensä tarkkailussa*. Kolmanneksi tutkijan tulee sietää *epävarmuutta ja struktuurin puutetta*. Viimeisenä tutkijan tulee ymmärtää, että laadullinen tutkimus on *enemmän kuin hypoteesien testaamista*, sillä tutkimus ja sen antama tieto voivat mennä ohi faktojen ja teorioiden (Lichtman, 2013, s. 35–36).

5.2.1 Fenomenografia

Tässä pro gradu -tutkielmassa käytetty lähestymistapa on *fenomenografia*, joka on pitkälti kasvatustieteellisten ilmiöiden identifiointiin syventynyt kvalitatiivinen tutkimussuuntaus (Häkkinen, 1996, s. 13 & 16). Laadullisessa tutkimuksessa keskeistä ovat tutkittavien kokemukset, joista pyritään antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta (Puusa & Juuti, 2020, s. 76). Fenomenografia tarkoittaa sananmukaisesti ilmiöiden kuvaamista, sillä se tutkii ympäröivän maailman ilmenemistä ja rakentumisesta yksilön tietoisuudessa (Ahonen, 1994, s. 114). Fenomenografinen tutkimus on luonteeltaan analyttistä ja kuvailevaa (Häkkinen, 1996, s. 14). Fenomenografisen tutkimuksen tarkennettuna tutkimuskohteena on tietoisuus kasvatustieteellisestä näkökulmasta katsottuna (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 168).

Fenomenografinen tutkimus tunnistaa ja painottaa tutkittavien *kokemuksia, käsityksiä ja ymmärrystä* ympäröivästä maailmasta, joista tutkija etsii merkityksiä ja rakennetta (Niikko, 2003, s. 30–31). Ahosen (1994, s. 114) mukaan käsitykset varioivat henkilöiden välillä, vaikka käsiteltävä ilmiö olisi sama. Ilmiö ja käsitys voidaan nähdä saman asian kahtena puolena, sillä ilmiö on kokemus, mikä rakentuu ihmisen sisäisestä ja ulkoisesta maailmasta, joista hän aktiivisesti rakentaa käsityksiä (Ahonen, 1994, s. 114). Sisällölliset ja laadulliset eroavaisuudet käsityksissä aiheutuvat niiden muodostumiseen liittyvistä tekijöistä, kuten iästä, kokemuksista, koulutustaustasta ja sukupuolesta (Metsämuuronen, 2003, s. 174). Ahosen (1994, s. 116–122) mukaan ihminen koostaa kokemastaan ilmiöstä käsityksiä yhdistämällä mielessään ilmiön sitä selittäviin yhteyksiin. Käsitettä voidaankin kuvata Ahosen mukaan fyysisestä todellisuudesta riippumattomana tietoteoreettisena ajattelukonstruktiona. Ahosen mukaan fenomenografinen tutkimus tutkii käsityksien eroavaisuuksia sekä yksilön käsityksien suhteuttamista hänen muihin käsityksiinsä. Käsitteitä ilmaistaan usein sanoilla, kuten yhteiskunta, taide ja uskonto (Ahonen, 1994, s. 116–122). Fenomenografian tarkoituksena ei ole selvittää syitä, miksi ihminen omaa tietynlaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä, vaan hahmottaa käsityksiä niiden omista lähtökohdista käsin (Häkkinen, 1996, s. 13).

Fenomenografisen tutkimuksen perusta on käsitys ilmiöiden ja ihmisen ajattelun suhteesta ja tiedonmuodostuksen ehdoista, joita tutkijan tulee tarkastella tutkimusprosessin ja sen luotettavuuden mahdollistamiseksi (Ahonen, 1994, s. 116). Metsämuuronen (2003, s. 176) mukaan kritiikkinä fenomenografialle on tutkimuksen *poikittaisuus*, sillä tämä lähestymistapa ei välttämättä huomioi käsitteiden vaihtuvuutta. Hänen mukaansa käsitykset ovat sidonnaisia kontekstiin, minkä vuoksi suljetussa tilanteessa heränneet ajatukset eivät välttämättä ole

yleistettävissä käytäntöön. Yksilöillä on myös kiistatta erilaisia käsityksiä ja kokemuksia ja näiden luokittelu oikeiksi tai vääriksi on kyseenalaista, sillä luokittelu ei huomioi käsityksien dynaamisuutta (Metsämuuronen, 2003, s. 176). Martonin ja Boothin (1997, s. 111) mukaan fenomenografiassa on taas kyse oppimisympäristöissä tapahtuvan ilmiön identifioinnista, muotoilusta ja käsittelystä, eikä niinkään mittaamisesta. Juuri näitä ilmiöön liittyviä käsitteitä fenomenografia tutkii empiirisesti (Ahonen, 1994, s. 112).

5.2.2 Aineistonkeruu

Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 83 & 98) mukaan laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole tilastollinen yleistys, vaan ilmiön, toiminnan tai tapahtuman kuvaaminen ja *ymmärtäminen* sekä teoreettisesti mielekkään *tulkinnan* tarjoaminen. He osoittavat, että tästä syystä laadullisen tutkimuksen aineiston koko on vähäinen määrälliseen tutkimukseen verrattuna. Laadullisen tutkimuksen yleisimmät menetelmät ovat haastattelu, kysely, dokumentoinnin kautta koottu tieto ja havainnointi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 83 & 98). Kaikkea tutkimusta voidaan pitää tutkijan ja tutkittavan kohteen välisenä vuoropuheluna, joka toteutuu aineiston avulla (Puusa & Juuti, 2020, s. 76–77). Lichtmanin (2013, s. 211–212) mukaan verkossa tapahtuva aineistonkeruu on yleistynyt hyvin nopeasti. Myös tämän tutkielman aineistonkeruu tapahtuu verkossa, joka mahdollistaa sen, ettei tiedonkerääjän ja osallistujan tarvitse olla samassa paikassa tai samaan aikaan tiedonkeruun parissa (Lichtman, 2013, s. 212).

Tämän tutkielman aineisto on kerätty *kyselylomakkeen* avulla (Liite 2). Kysymyksiin pohjautuva aineistonkeruu on perusteltua, jos tutkitaan orientoivaa käyttäytymistä tai erilaisia tarkoituksia käyttäytyä jollain tavalla (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 83). Kyselyn idea on hyvin yksinkertainen, sillä halutessa tietää, miten ihminen ajattelee ja miksi hän toimii tietyllä tavalla, on viisasta kysyä sitä häneltä (Eskola & Suoranta, 2003, s. 85). Kun kyselylomake on huolellisesti suunniteltu, voi se antaa tehokkaasti konkreettisen katsauksen tutkittavasta ilmiöstä (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 37). Kyselylomake on toimiva tapa tehdä tutkimusta, kun halutaan selvittää tutkittavien mielipiteitä, ominaispiirteitä ja uskomuksia (Soininen, 1995, s. 114). Käsillä olevan tutkimuksen tutkimuskohteena ovat käsitykset ja kokemukset ja niiden vaikutukset käyttäytymiseen (Niikko, 2003, s. 30–31). Tutkittava ilmiö huomioon ottaen käytetty aineistonkeruumenetelmä on siis perusteltua.

Käytetty aineistonkeruumenetelmä vastaa Metsämuurosen (2003, s. 176) kritiikkiin siitä, että suljetuissa tilanteissa heränneet ajatukset, eivät ole sidoksissa käytäntöön. Hirsjärven ja

Hurmeen (2018, s. 35–37) mukaan kasvotusten tapahtuva haastattelu voi johtaa tiedonantajan taipumukseen antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia, mikä heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Heidän mukaansa haastattelu voi myös johtaa tutkimuksen kannalta suureen määrään epärelevanttia tietoa. Kyselylomake myös takaa osallistujien täyden anonyymiuden, mitä haastattelulla ei voida saavuttaa (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 35). Kyselylomakkeen voi täyttää omassa kodissaan itselleen sopivana aikana. Voidaan olettaa, ettei osallistujalla ole kyselylomaketta täyttäessä painetta antaa tiedonkerääjää miellyttäviä vastauksia, jolloin hänen omat käsityksensä pääsevät esille. Vaikka haastattelulla on laadullisessa tutkimuksessa etunsa, ei kyselyä ja haastattelua ole järkevää jyrkästi erotella, sillä molempien päämäärä on sama: tietoisuuden ja ajattelun sisältöjen tutkiminen (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 37; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 85).

Eskola ja Suoranta (2003, s. 86) jakavat aineistonkeruutyypit neljään: strukturoituun ja puolistrukturoituun, teemahaastatteluun ja avoimeen haastatteluun. *Strukturoiden* kysymyksien vastausvaihtoehdot ovat määriteltynä etukäteen, jolloin kysymysten merkitys on kaikilla vastaajille sama. *Puolistrukturoiduissa* haastattelussa kysymykset ovat kaikille samat, mutta valmiita vastausehtoja ei ole, jolloin osallistujan tulee vastata omin sanoin (Eskola & Suoranta, 2003, s. 86). Laadullisessa tutkimuksessa tulee suosia puolistrukturoituja kysymyksiä, jotta vastauksista saadaan selville osallistujien käsityksien ja uskomuksien syvälinen luonne (Soininen, 1995, s. 114). Puolistrukturoidut kysymykset voivat myös johtaa tietoon, mitä tiedonkerääjä ei olisi osannut ottaa huomioon vastausvaihtoehdoissaan (Puusa, 2020a, s. 111). *Teemahaastattelussa* on asetettu ennalta tietyt aihepiirit, joiden varassa tutkimus tehdään, kun taas *avoin* haastattelu muistuttaa eniten vuorovaikutuksellista keskustelua (Eskola & Suoranta, 2003, s. 86).

Käytettäessä aineistonkeruumenetelmänä kyselylomaketta täytyy Eskolan ja Suorannan (2003, s. 86) antamaa mallia hiukan soveltaa. Ennen kyselyyn vastaamista osallistujille lähetettiin informaatiokirje (Liite 1). Tämän tutkielman kyselylomake koostuu kahdesta osasta: *esitietokysymyksistä* ja *kyselylomakkeesta*. Lopullisiin kysymyksiin päädyttiin kolmen pilottivastauksen perusteella. Esitietokysymykset sisältävät yhdeksän kysymystä, joista kuusi on strukturoituja ja kolme puolistrukturoituja. Esitietokysymyksien avulla selvitetään tutkijoiden sopivuus kysymällä ennalta määritettyjä yleistietoja, minkä vuoksi strukturoidut kysymykset ovat perusteltuja (Eskola & Suoranta, 2003, s. 86). Monivalintakysymyksien käyttö esitietokysymyksissä mahdollistaa myös aineiston käsittelyn pohjautumisen tilastolliseen analyysiin (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 35–37).

Esitietokysymyksiä seurasi itse laadullinen kyselylomake, joka oli jaettu neljään teemaan: *eheyttävä ja integroiva lukemaan opettaminen, musiikki ja lukemaan opettaminen, musiikki ja lukemaan oppiminen ja musiikin käyttömahdollisuudet lukemaan opettamisessa*. Kyselylomake noudatti siis teemahaastattelulle tyypillistä aihepiirijaottelua, mutta kysymykset olivat esiteltynä tietyssä järjestyksessä. Teemat sisälsivät yhteensä 12 kysymystä, joista neljä oli strukturoitua, valmiit vastausvaihtoehdot omaavia kysymyksiä. Jokaista strukturoitua kysymystä kuitenkin seurasi kysymys, jossa pyydettiin perustelu annetulle vastaukselle. Loput kysymykset noudattivat puolistrukturoidulle haastattelulle tyypillistä kysymysmuotoa, jossa osallistuja antaa omin sanoin vastauksen kysymykselle. Kyselylomakkeessa myös painotettiin vastauksien avoimuutta ja jokaisen vastauksen monipuolista perustelua.

5.2.3 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimukseen osallistuvia henkilöitä valikoidessa tulee käyttää harkintaa, jotta tutkimukseen saadaan vastaajat, joilla on kokemusta ja tietoa tutkittavasta asiasta (Puusa & Juuti, 2020, s. 84; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98). Harkinnanvarainen otanta mahdollistaa tutkijan pätevyyden perustella tutkimuksensa teoreettisesti (Eskola & Suoranta, 2003, s. 18). Tutkittava ilmiö huomioon ottaen osallistuvalla opettajalla tulee olla sekä musiikillista osaamista että kokemusta ensimmäisen vuoden opettamisesta. Tutkielman tekoa edelsi pilottitutkimuksen teko kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssilla, jossa tutkimukseen osallistui henkilöitä, joilla oli kokemusta alkuopetuksesta, mutta ei erityisempää osaamista musiikista. Tällä tavalla saatiin yleiskatsaus siihen, miten luokanopettajat käsittävät tutkittavan ilmiön, mutta vastaukset jäivät musiikin osalta vajaaksi. Tästä syystä tässä tutkielmassa pyritään löytämään opettajia, joilla on sekä musiikista että ensimmäisen luokan opettamisesta kokemusta. Kyseistä osallistujien valintaa voi perustella myös sillä, ettei laadullinen tutkimus pyri yleistettävyyteen, vaan tietyn ilmiön, tapahtuman tai toiminnan ymmärtämiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98).

Tutkimusraportissa tulee perustella, miksi ja millä tarkoituksenmukaisilla perusteilla kyseisiin osallistujiin on päädytty (Puusa & Juuti, 2020, s. 84). Aineistonkeruun yhteydessä kysyttiin osallistujilta esitietokysymyksiä, joiden tarkoituksena oli selvittää osallistujien sopivuus (Liite 2). Näiden kysymyksien avulla selvitettiin osallistujien tutkinnot, kertynyt työkokemus opetuslalla, opintojen aikana suorittamat sivuaineet sekä tällä hetkellä opettama vuosiluokka. Näiden lisäksi kysyttiin osallistujien musiikillisesta osaamisesta, jossa eriteltiin osallistujien harrastuneisuutta ja suoritettuja musiikin opintoja. Tutkimukseen osallistuminen edellytti, että

osallistuja on opettanut ensimmäistä luokkaa vähintään kerran viimeisen viiden vuoden aikana, jotta lukemaan opettaminen olisi mahdollisimman hyvin muistissa. Viimeiseksi kysyttiin opettajan käyttämää lukemaan opettamisen menetelmää. Käytetylle menetelmälle pyydettiin myös perustelut. Tutkimukseen etsittiin muutamalla eri tavalla. Lomakekysely ja informaatiokirje (Liite 1) laitettiin useampaan luokanopettajille tarkoitettuun Facebook -ryhmään. Tämän lisäksi kutsu kyselyyn lähetettiin muutaman koulun rehtorille ja opettajalle ympäri Suomea.

Kokonaisuudessaan tutkimukseen osallistui 17 henkilöä, jotka olivat kaikki tutkinnoltaan kasvatustieteen maistereita ja luokanopettajia. Osallistuneissa oli myös useampi kaksoistutkinnon suorittanut: kolme varhaiskasvatuksenopettajaa, yksi musiikinopettaja ja yksi erityisopettaja. Työkokemusta opettajilla oli vaihteleva määrä: tutkimukseen osallistui muutama opettaja, joilla oli muutaman vuoden kokemus, mutta myös useampi opettaja, jolla oli yli 30 vuoden kokemus opetuslalla. Kaikki opettajat toimivat opettajina ensimmäisen ja neljännen luokan välillä, mutta suurin osa vastaajista opetti tällä hetkellä ensimmäistä luokkaa. Kaksi osallistujaa ilmoitti olevansa tällä hetkellä hoitovapaalla. Kaikki osallistuneet olivat opettaneet ensimmäistä luokkaa ainakin kerran viimeisen viiden vuoden aikana, yli puolet olivat opettaneet kaksi kertaa.

Yli 70 prosenttia vastanneista kertoi harrastaneensa musiikkia yli 10 vuotta. Yksi opettajista oli tehnyt musiikin maisteriopinnot ja seitsemän osallistujaa oli suorittanut musiikin lyhyen sivuaineen. 13 osallistujaa oli suorittanut esi- ja alkuopetuksen sivuaineen, kaksi äidinkielen ja kirjallisuuden sivuaineen ja kolme erityispedagogiikan sivuaineen. Vastaajista noin 60 prosenttia käytti synteettistä menetelmää lukemaan opettamisen menetelmänä, ja jäljelle jäänyt 40 prosenttia ilmoitti käyttävänsä sekamenetelmiä. Näin ollen kukaan vastaajista ei käyttänyt täysin analyyttistä menetelmää. Sekamenetelmien käyttöä osallistujat perustelivat ajatuksella, ettei yksikään menetelmä sovi sellaisenaan jokaiselle oppilaalle. Sekamenetelmien käyttöä perusteltiin myös kokemuksen tuomalla varmuudella, jolloin osallistujat kertoivat vaihtavansa menetelmää eri ryhmien ja oppilaiden välillä. Suurin osa vastaajista kuitenkin ilmoitti käyttävänsä synteettistä menetelmää, jota perusteltiin sen johdonmukaisuudella, selkeydellä ja sopivuudella suomen kielen selkeään kirjain-äännevastavuuteen. Lisäksi useampi osallistuja ilmoitti oppikirjan ohjaavan synteettisen menetelmän käyttöön.

5.3 Aineiston analyysi

Analysointitapaa on hyvä miettiä jo ennen haastattelujen tekemistä, jotta se toimisi tutkimuksen ohjenuorana aineiston suunnittelusta sen purkamiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 77). Puusan (2020b, s. 145–147) mukaan laadullisen tutkimuksen tieteellinen analysointi on haastavaa, sillä se edellyttää huolellisesti aseteltua tutkimusasetelmaa, tarkoituksenmukaista aineistonkeruuta ja kykyä käsitellä sisällöltään runsasta ja vivahteikasta aineistoa. Hänen mukaansa laadullisessa tutkimuksessa on vähän standardoituja tapoja aineiston analyysiin, minkä vuoksi analyysia voidaan pitää tutkimuksen vähiten ohjeistettuna osuutena. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan aktiivinen rooli aineiston erittelijänä, yhdistelijänä ja tulkitsijana korostuu koko prosessin ajan (Puusa, 2020b, s. 145–147). Lichtmanin (2013, s. 242–243) mukaan tutkimuksen aineistoa analysoidessa pyritään saamaan selville aineiston tarkoitus kokoamalla se yhteen. Laadullisen tutkimuksen aineisto koostuu usein sanoista tai kuvista, joita pyritään ymmärtämään lajittelemalla, koodaamalla ja identifioimalla (Lichtman, 2013, s. 242–243). Olennaista tutkimuksen kannalta on analyysiprosessin tarkka kuvaus ja raportointi, jotta tutkimuksesta johdetut tiedot ja tulokset ovat hyväksyttäviä (Krippendorff, 2004, s. 81).

Aineiston analysointiin on olemassa useita malleja ja runkoja, joista tutkija voi valita itselleen toimivimman. Karkeasti ilmaistuna aineiston analyysi on tutkimusprosessi, jossa aineisto hajotetaan osiin, ja jota käsitteellistämällä ja koodaamalla luodaan looginen kokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 110). Koski (2020, s. 161–170) on jakanut analyysin kolmeen vaiheeseen: *aineiston lukeminen*, *raakatekstin kategoriointi* ja *kategorioiden teemoittaminen*. Ensiksi tutustutaan huolellisesti aineistoon. Toisena aineistosta etsitään teoreettisen ajattelun ja tutkimuskysymyksiä näkökulmasta olevia merkityksellisiä lausumia. Seuraavaksi etsitään kategorioista teemat, jotka ovat dialogissa teorian kanssa. Lopuksi kirjoitetaan tutkimuskysymyksiin vastaavia sisällöllisiä lukuja, joissa kerrotaan teemojen perustelut, poikkeamat, toistot ja sisäiset vaihtelut (Koski, 2020, s. 161–170).

Eskola (2018, s. 217–227) on jakanut aineiston analyysin kuuteen vaiheeseen, joista ensimmäinen on *aineiston läpilukeminen* moneen kertaan. Toisessa vaiheessa aineisto *jaetaan teemoittain* eli järjestetään uudelleen kuitenkin karsimatta sitä. Kolmannessa vaiheessa aineistosta etsitään kiinnostavat ja merkittävät kohdat, joita tulkitsemalla tiivistetään ja *jäsennetään aineistoa*. Neljännessä vaiheessa aineistoa *kirjoitetaan auki* lisäten omia tulkintoja ja havainnointia. Tulkinna ei tule kuitenkaan jäädä tähän, minkä vuoksi viidennessä vaiheessa

tulkinnat *kytketään teorioihin* ja aikaisempiin tutkimuksiin. Viimeisessä vaiheessa kirjoitettua *tekstiä hiotaan* luoden valmis, lopullinen teksti (Eskola, 2018, s. 217–227).

Tutkijan tulee pohtia tutkimuksensa suhdetta kerättyyn teoriaan. Tämä suhde voi olla aineistolähtöinen, teoriasidonnainen tai teorialähtöinen (Eskola, 2018, s. 212). Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 108–110) mukaan *aineistolähtöisen analyysin* pyrkimyksenä on, etteivät aikaisemmin tehdyt havainnot, tiedot ja teoriat tutkittavasta ilmiöstä vaikuta tutkimuksen analyysiin toteuttamiseen tai lopputuloksiin. Heidän mukaansa aineistolähtöisen tutkimuksen mukaisten objektiivisten havaintojen tekeminen on haasteellista, sillä aineistonhankintaa ohjaavat jo käytetyt käsitteet, tutkimusasetelmat ja -menetelmät. Heidän mukaansa tähän ongelmaan vastaa *teoriaohjaava analyysi*, jonka tukena aikaisempi tieto voi toimia. Tässä analyysitavassa aikaisempaa tietoa pidetään merkityksellisenä, mutta sen tarkoituksena ei ole testata aikaisemmin luotua teoriaa. *Teorialähtöinen analyysi* on yleisesti käytetty luonnontieteellisessä tutkimuksessa ja se pohjautuu johonkin tietyn teorian antamaan malliin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108–110).

Tämän tutkielma on toteutettu aineistolähtöisesti, joka on fenomenografisen tutkimuksen käytetyin lähestymistapa, jolloin empiirisesti kerättyjen käsitteiden luokittelu ei pohjaudu ennalta määrättyyn teoriaan ja oletuksiin (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 166). Tutkimuksen väittämät muotoillaan oman aineiston analysoinnin ja tulkinnan pohjalta, jolloin tutkija ei testaa muiden luomia teorioita, vaan luo omansa, jota aikaisemmat tutkimukset tukevat (Ahonen, 1994, s. 123). Tehtyjen tulkintojen ja kerätyn teorian onkin hyvä keskustella keskenään (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 166). Tällöin erilaiset teoriaan pohjautuvat käsitteet toimivat tulkintakehyksinä, joiden kautta tutkija voi tulkita aineistoa ja tutkimaansa ilmiötä (Eskola, 2018, s. 214).

Puusa (2020b, s. 149–151) esittelee kaksi suhtautumista aineistoon: *faktanäkökulman* ja *näytenäkökulman*. *Faktanäkökulmaa* käytetään usein tutkittaessa osallistujien kokemuksia, koska voidaan olettaa, että osallistujat kertovat avoimesti ja rehellisesti omista käsityksistään. Tätä näkökulmaa leimaa kuitenkin ajatus siitä, että aineiston kautta tutkija voisi tarkastella todellisuutta. *Näytenäkökulmaan* kuuluukin ajatus aineiston suhteellisuudesta ja muotoutumisesta tilanteen ja tarkoituksen mukaan. Tässä näkökulmassa korostetaan tulkitsevaa tutkimusotetta, joka huomioi tyypillisten tapausten lisäksi poikkeavat tapaukset. Todellisuudessa näkökulmat ovat kuitenkin toisiinsa nivoutuneita (Puusa, 2020b, s. 149–151). Tässä tutkielmassa luotetaan osallistujien vastauksien totuudenmukaisuuteen, sillä vastauksien

epärehellisyys veisi tutkimukselta arvon (Puusa, 2020b, s. 150). Tutkielman teossa huomioidaan kuitenkin myös käsitteiden suhteellisuus, eikä tutkielman tarkoituksena ole löytää yhtä oikeaa totuutta käsiteltävästä ilmiöstä. Analyysiprosessi pyrkii tulkitsemaan käsiteltäviä käsityksiä ja kokemuksia totuudenmukaisesti samalla arvostaen niiden vivahteikkautta.

Tämän tutkielman analyysimenetelmäksi valikoitui *sisällönanalyysi*. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 103–127) mukaan sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä. Heidän mukaansa sisällönanalyysi antaa tutkijalle liikkumavaraa, mutta myös tietyt rajoitteet tutkimuksen tekemiselle. *Aineistolähtöinen sisällönanalyysi* pyrkii vastaamaan tutkimustehtävään yhdistelemällä käsitteitä ja luomalla empiirisestä aineistosta käsitteellisemmän näkemyksen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103–127). Sisällönanalyysi tunnistaa jokaisen vastauksen yksilöllisyyden, mutta ymmärtää, että pelkistämällä ja yhdistelemällä aineistoa päästään vastaamaan osoitettuihin tutkimuskysymyksiin (Krippendorff, 2004, s. 87). Sisällönanalyysi perustuu tutkijan tulkintaan ja päättelyyn, joiden kautta pyritään kohti käsitteellistä ymmärrystä sekä totuudenmukaista, perusteltua ja uskottavaa tulkintaa (Puusa, 2020b, s. 149).

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi voidaan jakaa kolmeen osaan:

- 1) redusointi eli pelkistäminen,
- 2) klusterointi eli ryhmittely ja
- 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122).

Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 122–127) mukaansa *redusointi* on vaihe, jossa tutkija karsii aineistosta epäolennaisuudet pois ja etsii tutkimustehtäviä kuvaavia ilmaisuja. Näistä alkuperäisilmauksista listataan niitä kuvaavia pelkistettyjä ilmauksia huomioiden, että samasta lausumasta voi saada useita pelkistettyjä ilmauksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122–127). Analyysi alkoi aineiston tulostamisella ja läpi lukemisella moneen kertaan. Tämän jälkeen alkoi pelkistettyjen ilmaisujen muotoilu ja taulukointi (Taulukko 1).

Taulukko 1. Esimerkki redusoinnista

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
<i>”Musiikilla niin lauluilla kuin rauhoittavalla musiikilla on mielestäni myös oppilaan motivoinnin kannalta merkitystä.”</i>	Erilaiset musiikkitavat motivoivat Resurssien ja materiaalin puute Vaihtoehtoiset tavat sisällyttää musiikkia

<p><i>”Tällä hetkellä ei ole digimateriaalia aapiseen, eivätkä kaikki laulut ole mielessä. Mutta kitaran kanssa lauletaan muutama kerta viikossa.”</i></p>	
--	--

Tein taulukoita teemoittain molempien tutkimuskysymyksien alle, jolloin taulukoita tuli aluksi yhteensä seitsemän kappaletta. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 122–127) mukaan toinen vaihe on *klusterointi*, jolloin pelkistetyt ilmaukset käydään läpi tarkasti etsien samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Löydetty samankaltaisuudet yhdistetään tutkijoiden mukaan eri luokiksi, joista nimetään sisältöä kuvaavat alaluokat, mikä johtaa aineiston tiivistymiseen luoden alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122–127). Etenin tämän mukaisesti muodostaen alaluokat (Taulukko 2).

Taulukko 2. Esimerkki klusteroinnista

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
Erilaiset musiikkitavat motivoivat Motivoituminen lisääntyy musisoinnin kautta Laulut motivoivat vahvasti Musiikki tuo yhteisöllisyyden kautta motivaatiota Opetuslaulut eri oppitunneilla motivoi	Musiikki motivoi oppilaita

Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 122–127) mukaan kolmas vaihe on *abstrahointi*, jolloin muodostetaan teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä tutkimuksen kannalta olennaisesta ja valikoidusta tiedosta. Heidän mukaansa luokkia voi yhdistää niin kauan kuin se on aineiston kannalta mahdollista, mutta yhteys alkuperäisdataan tulee muistaa. Tässä vaiheessa alaluokista tehdään yläluokkia, joista tehdään pääluokkia, jotka edelleen yhdistetään yhdistäviksi luokiksi. Tämä vaihe johtaa tuloksissa esitettävään malliin, käsitejärjestelmään tai teemaan, jossa tutkija tähtää ymmärtämään osallistujia heidän omasta näkökulmastaan. Abstrahointi on prosessi, jossa tutkija muodostaa käsitteiden avulla kuvauksen tutkimuskohteesta ja vertaa tekemiään johtopäätöksiä aikaisempaan teoriaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122–127). Onkin huomioitava, ettei tieteellisessä tutkimuksessa havaintoja voida hyväksyä sellaisenaan, vaan niitä tulee tarkastella aikaisemmin tehdyn tiedon valossa (Puusa, 2020b, s. 146). Abstrahointiprosessi on näkyvissä tutkimustuloksien raportoinnin kuvioissa.

Tämä tutkielma on siis edennyt hyvin pitkälti yllä olevan Tuomen ja Sarajärven kuvaaman analyysiprosessin mukaisesti. Taulukoiden tekeminen auttoi aineiston käsittelyssä

merkittävästi. Se käynnisti ajatteluprosessin aineistosta johdettavien johtopäätösten ja tulkintojen etsimiseen. On tärkeää huomioida, että laadullinen tutkimus pohjautuu ymmärrykseen: miten haastattelija ja haastateltavat ymmärtävät toisiaan ja miten tutkimusraportin lukija voi ymmärtää tutkijaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 76). Aineisto ei ole suora todellisuus tai totuus, vaan ihmispuheesta muistiin kerätty aines, jota on jalostettu erilaisia analyysitapoja hyödyntäen (Puusa & Juuti, 2020, s. 76–77). Tutkimustulokset pohjautuvat tehtyyn analyysiin, minkä vuoksi tuloksia tukevat taulukot ovat otteita sisällönanalyysistä.

5.4 Luotettavuus ja eettisyys

Hyvään tutkimuskäytäntöön sisältyvät tutkimuksessa tehtyjen valintojen arvioiva tarkastelu, tutkimuksen tekoa ohjaavien sääntöjen ymmärrys ja luotettavuuskriteereiden tunteminen (Aaltio & Puusa, 2020, s. 177). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden tärkein kriteeri on itse tutkija (Eskola & Suoranta, 2003, s. 210–213). Tutkimuksen luotettavuus pohjautuu tutkijan arvioinnin ja näytön varaan (Kananen, 2017, s. 175). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2012, s. 4) mukaan Suomessa vakiintunut termi tutkimusetiikka on yläkäsite, joka sisältää tieteeseen ja tutkimukseen liittyviä eettisiä arviointeja ja näkökulmia. Hyvän tieteellisen käytännön lähtökohtana on eettisesti oikeiden ja vastuullisten toimintatapojen edistäminen kaikessa tieteellisessä tutkimustoiminnassa (TENK, 2012, s. 4). Tutkimuksen eettinen kestävyys voidaan nähdä tutkimuksen luotettavuuden toisena puolena: eettisyys sisältyy tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikriteereihin, joita tutkijan tulee sitoutuneesti tarkastella (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 147–150).

Tutkimuksen *luotettavuus* tarkoittaa tutkimustulosten riippumattomuutta epäolennaisista ja satunnaisista tekijöistä sekä annettuja perusteluja, joiden mukaan tutkimusta arvioidaan luotettavuuden suhteen (Aaltio & Puusa, 2020, s. 181). Tutkimuksen teossa pyritään välttämään virheitä, minkä vuoksi luotettavuuden arviointi on tärkeää (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 158). Kananen (2017, s. 173) mukaan tutkimuksen luotettavuus vaatii onnistuakseen suunnitelmallisuutta ja paneutumista. Hänen mukaansa kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi perustuu luotettavuusmittareihin, mutta kvalitatiivisissa ihmistieteissä tutkimustilanteiden vakioiminen on haastavaa, jopa mahdotonta. Yhteiskuntatieteellisiä ilmiöitä ei voida kokeellisesti tutkia laboratorio-olosuhteissa, sillä ihmisten toiminta, oppiminen ja ympäristö muuttuvat jatkuvasti (Kananen, 2017, s. 173). Laadullisen tutkimuksen

luotettavuutta tarkastellaankin tutkimuksen antamissa kehyksissä käytettyjen laadullisten menetelmien mukaisesti (Aaltio & Puusa, 2020, s. 178).

Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 26 & 76) mukaan empiirisessä tutkimuksessa korostuvat aineiston keräämis- ja analyysimetodit, jotka tulee selostaa tutkimuksessa tarkasti, jotta tutkimusta ja sen luotettavuutta voidaan arvioida. Heidän mukaansa laadullinen tutkimus on kokonaisuus, kun jokainen valinta on palautettavissa tutkimuksen ontologiseen lähtökohtaan. Mahdollisimman avoin tutkimusraportin kirjoittaminen liittyy tutkimuksen luotettavuuteen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 26 & 76). Eri tutkimuksen vaiheiden dokumentointi ja tehtyjen valintojen perustelut vahvistavat tutkimuksen luotettavuutta (Kananen, 2017, s. 178). Raportointi tulee tehdä niin, että kyseisen tieteenalan muut tutkijat pystyvät ymmärtämään, todentamaan ja haastamaan kyseiset teorit (Kallio & Palomäki, 2020, s. 86). Tämä pääluku on keskittynyt tutkimuksen tekoon liittyvien valintojen tarkkaan perusteluun. Tutkimuksen analyysiprosessi on tehty mahdollisimman läpinäkyväksi, jotta lukija ymmärtäisi, miten tutkimuksen teko on edennyt. Myös päätökset lähestymistavan, käytetyn aineistonkeruumenetelmän ja tutkimukseen valikoituneen kohdejoukon taustalla kuvattiin aikaisemmin tässä pääluvussa. Oli kyseessä sitten johtopäätökset, teoriaosa tai pohdinta on aluksi selvennetty eri lähdekirjallisuuden kautta, miten ja minkä vuoksi tämä vaihe raportoidaan. Jokainen vaihe on pyritty liittämään tutkimuskysymyksiin, mikä on vaatinut syvällistä pohdintaa mahdollisten ongelmakohtien ennakoimiseksi.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi on haastavaa, sillä selkeitä tekniikoita ja kriteereitä ei ole (Lichtman, 2013, s. 303). Luotettavuuden arviointiin liittyvät kuitenkin tutkimuksen validiteetti sekä reliabiliteetti, jotka ovat peräisin kvantitatiivisesta tutkimuksesta (Eskola & Suoranta, 2003, s. 213; Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 186). Aaltion ja Puusan (2020, s. 180) mukaan reliaabelius ja validius laadullisen tutkimuksen käsitteinä herättävät kriittisyyttä, sillä ne eivät välttämättä sovellu laadullisen tutkimuksen arvioinnin perusteiksi, ellei tutkija tunnista laadullisuuden luonnetta ja siten käsitteiden merkityksien muuttumista verraten kvantitatiiviseen tutkimukseen. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ja sen arviointia tuleekin perustella muutenkin kuin validiuden ja reliaabeliuden käsitteiden kautta (Aaltio & Puusa, 2020, s. 180).

Validius tarkoittaa tutkittavan ilmiön eheyttä sekä käsittelytavan ja tutkimustulosten pitäytymistä tämän ilmiön luonteesta (Aaltio & Puusa, 2020, s. 180). Kananen (2017, s. 175–179) mukaan validiteetti tarkoittaa sitä, että tutkija tutkii oikeita asioita, ja käsitteen

tiedostaminen liittyy tutkimuksen suunnitteluun ja aineiston analyysiin kiinteästi, jotta tutkija tekisi hyödyllisiä ratkaisuja tutkimuksensa kannalta. Hänen mukaansa sisäinen validiteetti, eli tulkintojen ristiriidattomuus on laadullisessa tutkimuksessa haastavaa, sillä tutkimukselle ei ole annettu täsmällisiä tulkintaohjeita. Tulkintaa voidaan kutsua monilähteiseksi synteetiksi, sillä tutkimus koostuu usein eri lähteistä kerätystä aineistosta (Kananen, 2017, s. 175–179). Jo aikaisempiin tutkimuksiin tutustuttaessa tavoitteena oli etsiä tietoa, joka vastaa tutkimuskysymyksiin ja on tällä tavoin tutkimuksen kannalta tärkeää tietoa. Teoriaosan kirjoittamista ohjasi kandidaatin tutkielmassa kerätty lähdekirjallisuus, mutta tutkimuksen teon edetessä teoriaa tuli kuitenkin karsia, jotta tarkka yhteys tutkimuskysymyksiin säilyisi. Aineistonkeruutapa, tutkimusjoukko ja analyysitapa valittiin niin, että ne soveltuisivat ilmiön tutkimiseen. Tulkintojen ristiriidattomuus korostuvat tutkimustuloksissa ja johtopäätöksissä, joissa kerätty aineisto ja aikaisemmat tutkimustulokset on pyritty yhdistämään toisiinsa muodostaen johdonmukaisen kokonaisuuden.

Reliabiliteetti tarkoittaa tulosten pysyvyyttä ja toistettavuutta (Kananen, 2017, s. 175–176). Laadullisessa tutkimuksessa on kaksi tapaa määritellä reliaabelius: kahden tutkijan päätyminen samaan tulokseen ja kahden rinnakkaisen tutkimusmenetelmän antama sama tulos (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 186). Reliaabelius herättää käsitteenä myös kritiikkiä, sillä käsite ei huomioi ihmisille ominaista kontekstisidonnaisuutta sekä ajassa tapahtuvaa vaihtelua ja muutosta (Aaltio & Puusa, 2020, s. 180; Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 186). Tämän tutkielman takana on yksi henkilö ja tutkimuksen luonne on kertaluontoinen, minkä vuoksi reliabiliteetin käsitteen arviointi on haasteellista. Tutkimustuloksissa kuitenkin päädyttiin samankaltaisiin tuloksiin kuin aikaisemmissa ilmiötä tarkastelevissa tutkimuksissa, mikä lisää tuloksien luotettavuutta.

Saturaatio eli kylläntyminen on käyttökelpoinen luotettavuuden mittari laadullisessa tutkimuksessa (Kananen, 2017, s. 179). Kun laadullisen tutkimuksen vastaukset alkavat toistaa itseään puhutaan aineiston saturaatiosta (Eskola & Suoranta, 2003, s. 63). Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 99) mukaan tällöin tiedonantajat eivät enää anna uutta tietoa tutkimusongelman kannalta, vaan aineisto riittää antamaan sen teoreettisen peruskuvion, jota tutkimuskohteesta voidaan saada. Heidän mukaansa aineiston toistaessa itseään, voidaan aineistosta tehdä yleistyksiä. Kylläntymistä ei voi kuitenkaan saavuttaa, ellei tutkija ole selvillä, mitä aineistolla haetaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 99). Tämän tutkielman vastauksissa saturaatio täyttyi hyvin. Vastauksia on yhteensä 17 ja samankaltaisuuksia ja toistoa ilmeni paljonkin annetuissa vastauksissa, mikä voi kylläkin johtua tutkimusjoukon homogeenisyydestä. Tutkimukseen osallistui henkilöitä, joilla oli samanlaisia tehtyjä sivuaineita ja opetustapoja, mutta tämä on

perusteltua, sillä laadullinen tutkimus ei pyri yleistettävyyteen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98).

Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on moninainen suhtautuminen tutkimuksen *eettisyyteen*, mikä saattaa vaikeuttaa hyvän tieteellisen toiminnan saavuttamista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 152). Tutkimuseettisten kysymyksien ja pohdintojen tulee kuitenkin olla osa koko tutkimuksen teon elinkaarta (Rutanen & Vehkalahti, 2019, s. 25). Jo tutkimusaiheen valinta on eettinen ratkaisu, mihin liittyy perustelu tutkimukseen ryhtymisestä: tutkijan tulee pohtia, onko tutkimus vain muodinmukainen ja helposti toteutettava, vai onko tutkimuksen aihe todella merkityksellinen ja tärkeä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2002, s. 26). Tutkimuksen ja eettisyyden yhteys on kahtalainen, sillä tutkimuksen teossa tulokset vaikuttavat eettisiin ratkaisuihin, mutta eettiset valinnat vaikuttavat myös tieteellisen työn ratkaisuihin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 147–150). TENK:n (2012, s. 6) mukaan tieteellinen tutkimus on luotettavaa ja eettisesti hyväksyttävää vain, jos tutkimus noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä. TENK on nimennyt lähtökohdat hyvälle tieteelliselle käytännölle, joista seuraavat ovat oleellisia tämän tutkielman nimissä:

- 1) tiedeyhteisön toimintatapojen, kuten rehellisyyden ja tarkkuuden noudattaminen,
- 2) eettisesti kestävien tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmien vastuullinen ja avoin käyttäminen,
- 3) muiden tutkijoiden työn ja saavutuksien asianmukainen kunnioittaminen ja huomioiminen ja
- 4) tutkimuksen suunnittelun, toteutuksen, raportoinnin ja siinä syntyneiden tietoaaineistojen tallentaminen tieteellisen tiedon mukaisesti (TENK, 2012, s. 6).

Tutkimuslupien hankkiminen, rahoituslähteiden raportointi ja tutkimushankkeita koskevat kohdat eivät ole oleellisia tämän tutkielman tekemisessä, sillä tutkittavana kohteena eivät ole lapset, tutkimuksella ei ole sponsoria, eikä tutkimus ole osa hanketta. Hyvä tieteellinen käytäntö sisältää tutkimuksen rehellisyyden ja vilpittömyyden, joiden noudattamisesta on vastuussa tutkimuksen tekijä, tutkimusryhmä ja tutkimusyksikön johtaja (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 151). Hyvää tieteellistä käytäntöä loukkaavat *vilppi* tieteellisessä toiminnassa, johon sisältyvät sepittäminen, havaintojen vääristely, plagiointi ja anastaminen, sekä *piittaamattomuus* hyvästä tieteellisestä käytännöstä (TENK, 2012, s. 9).

Sepittäminen ja *havaintojen vääristely* liittyvät toisiinsa, sillä molemmissa on kyse havaintojen tarkoituksellisesta muokkaamisesta tai tekaistusta esittämisestä, jolloin havaintoihin

pohjautuva tulos vääristyy (TENK, 2012, s. 8). Yleinen ohjenuora kaikelle tutkimukselle on pyrkimys *totuudenmukaisuuteen* (Aaltio & Puusa, 2020, s. 181), mikä on pyritty saavuttamaan sekä aikaisempaan kirjallisuuteen viitatessa että tutkimustuloksia kirjoittaessa. Vieraskielisten lähteiden raportoinnissa voi ilmetä joitain väärinymmärryksiä johtuen omasta kielitaidosta. Tutkimuksessa ei ole jätetty pois ilmiötä heikentäviä lausumia, vaan ne on otettu huomioon tutkimustuloksien raportoinnissa. *Plagiointi* tarkoittaa jonkun toisen henkilön julkituoman tekstin luvaton lainaamista ja *anastaminen* tarkoittaa toisen henkilön tekemän tutkimuksen esittämistä omilla nimillä (TENK, 2012, s. 9). Teoriaosassa ja tuloksien raportoinnissa on kirjattu lähdemerkinnät niin, että lukijalle selviää, mitkä lausumat ovat jonkin toisen ja mitkä tutkimusta tehneen omia sanomia. Tutkimuksessa ei ole seipitetty jonkin toisen tekemää tutkimusta tämän tutkielman omina tuloksina. Piittaamattomuus voi ilmetä usealla eri tavalla, kuten puutteellisenä viittaamisena aikaisempiin tutkimuksiin, tulosten harhaanjohtavana raportointina tai tutkimusaineiston puutteellisenä kirjaamisena ja säilyttämisenä (TENK, 2012, s. 9). Lähdeviittaukset on kirjattu APA6-standardin (American Psychological Association) mukaisesti, jotta jokainen virke on selkeästi yhdistettävissä alkuperäislähteeseen. Tutkimusaineisto tuhotaan heti tutkimuksen teon päätyttyä, jotta se ei ajautuisi väärin käsiin.

Tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden kohtelu on eettinen kysymys (Hirsjärvi ym., 2002, s. 26). Laadullisessa tutkimuksessa voi tulla vastaan eettisesti hankalia tilanteita, joiden ratkaisemiseksi tutkijan tulee arvioida omaa asemaansa esimerkiksi vaitiolovelvollisuuden näkökulmasta (Lichtman, 2013, s. 50). Tutkijalla on aina institutionaalinen asema suhteessa tutkittaviin, minkä vuoksi tutkittavien väärin kohtelu saa täysin eri merkityksen kuin arkielämässä tapahtuvassa vuorovaikutuksessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 147). Tämän tutkielman aineistonkeruu tapahtui internetin välityksellä, minkä vuoksi henkilökohtainen kohtaaminen osallistujien kanssa jäi puuttumaan. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, ettei tutkijana tulisi ottaa osallistujia huomioon. Tutkijan tulee huomioida, ettei tutkimukseen osallistumisesta seuraa tutkijoille mitään harmia (Lichtman, 2013, s. 52). Tämän tutkielman raportoinnista ei voida esimerkiksi tunnistaa tutkimukseen osallistuneita henkilöitä anonyymiuden turvaamiseksi.

Kun tutkimuksen teossa kerätään aineistoa ihmisiltä, tulee pitää huoli osallistujien *itseääräämisoikeudesta*, joka on yksi tutkimuseettisyyden perusperiaatteista (Rutanen & Vehkalahti, 2019, s. 10). Tähän liittyen tutkijan tulee tuoda osallistujille ilmi tutkimuksen tarkoitus, suorituslaitos, haastateltavien valintaperusteet ja osallistumisen luottamuksellisuus sekä vapaaehtoisuus (Eskola & Suoranta, 2003, s. 94). Kaikki edellä mainitut tuotiin esille

aineistonkeruun yhteydessä useampaan otteeseen. Osallistujille lähetetyssä informaatiokirjeessä (Liite 1) kerrottiin avoimesti tutkimuksen teosta, minkä lisäksi kysely alkoi informaatiolla tutkimuksen tarkoituksesta ja luottamuksellisuudesta. Osallistujien piti täyttää myös erillinen suostumustiedote ennen kyselyyn vastaamista, jossa painotettiin osallistujien itsemääräämisoikeutta (Liite 2).

6 Tutkimustulokset

Tässä kappaleessa tarkastellaan tutkimustuloksia tutkimuskysymyksien antamassa järjestyksessä. Tutkimusraportin yksi vaativa tehtävä on esittää oman tutkimuksen löydökset yhdistäen ne aikaisempaan tutkimukseen (Aaltio & Puusa, 2020, s. 188). Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 25) mukaan yksi laadullisen tutkimuksen kulmakivistä onkin havaintojen teoriapitoisuus, joka sisältää tutkijan käsityksen tutkittavasta aiheesta, tutkittavalle ilmiölle annetut merkitykset ja tutkimuksessa käytetyt välineet. Kaikki edellä mainitut vaikuttavat tutkimuksen tuloksiin, minkä vuoksi ei ole olemassa objektiivista tietoa, vaan kaikki tieto on subjektiivista, tutkijan päättämän tutkimusasetelman varassa tehtyä tietoa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 25). Puusa ja Julkunen (2020, s. 189) osoittavat, että laadullisessa tutkimuksessa on turha pyrkiä täydelliseen objektiivisuuteen, vaikka sitä on perinteisesti pidetty keskeisenä tieteellisyyden ihanteena. Heidän mukaansa arvovapaata tutkimusta ei ole olemassa, mutta tutkijan tulee pyrkiä erottamaan itsensä tutkimuskohteesta, jotta tutkijan omat oletukset eivät vaikuttaisi tutkimuksen tuloksiin. Huomioitavaa on, että laadullisen tutkimuksen tulokset kuvaavat aina tutkittavien tulkintoja, eikä yleistettävää totuutta tutkittavasta ilmiöstä (Puusa & Julkunen, 2020, s. 189).

Kanasen (2019, s. 43) mukaan tutkimustulokset ovat vastaus tutkimukselle esitettyihin tutkimuskysymyksiin, jolloin tutkimuskysymyksistä saadaan rakenne tutkimustulososiolle. Hänen mukaansa tuloksina tulee kirjoittaa vain aineistosta nousseet käsitteet, eikä niihin tule sotkea tutkijan omia mielipiteitä tai arvailuja. Tulososio kannattaa raportoida mahdollisimman informatiivisesti hyödyntäen luetteloita ja taulukoita (Kananen 2019, s. 43). Tästä syystä tuloksien tukena esiintyy taulukoita, jotka sisältävät sisällönanalyysin kautta tehdyt ala-, ylä- ja pääluokat. Pääluokat toimivat myös väliotsikointina tuloksia esitellessä. Tutkimustuloksien ja analyysin tukena voidaan myös esittää alkuperäisistä kyselyistä poimittuja lainauksia, jotka toimivat esimerkkeinä ja analogiana analyysin argumentoinnille (Krippendorff, 2004, s. 88; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 27). Lainauksien perään on merkitty osallistujan sattumanvarainen numero numeroiduin koodein O1, O2, O3 ja niin edelleen.

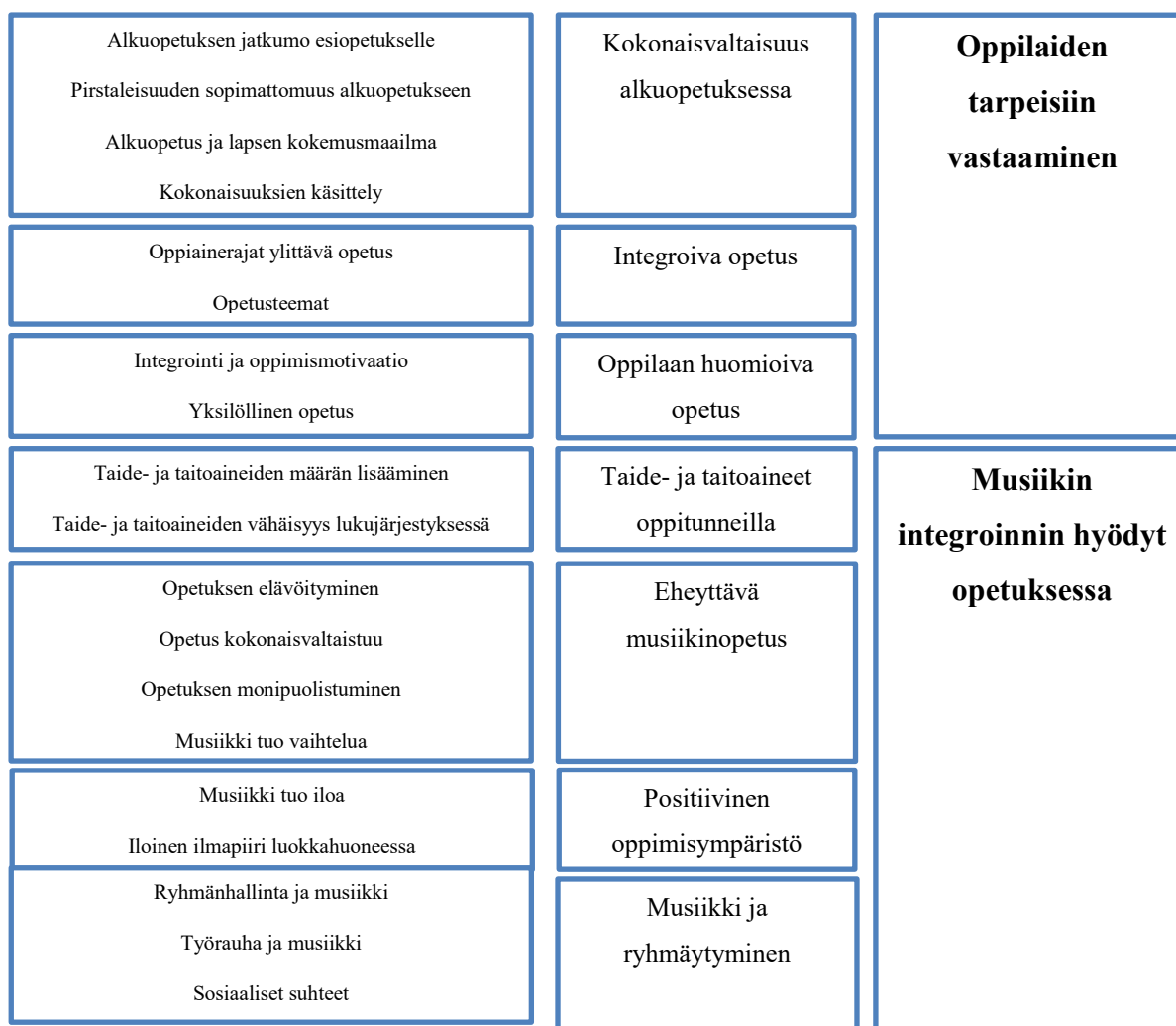
6.1 Musiikin integrointi ensimmäisellä luokalla

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen alle kuuluu kaksi yhdistävää luokkaa eli teemaa, joissa tarkastellaan opettajien käsityksiä musiikin integroinnista. Ensiksi tarkastellaan yleisesti, miten opettajat käsittävät *musiikin integroinnin alkuopetuksessa*. Toiseksi tarkastellaan *musiikin*

integroinnin hyötyjä oppilaan näkökulmasta. Koko ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on pohjustaa seuraavaa kysymystä, jossa tarkastellaan tarkemmin integrointia lukemaan opettamisessa. Tämän tutkimuskysymyksen teemat voivat vaikuttaa yleisluontoisilta, mutta ne vaikuttavat vahvasti lukemaan oppimisen ja opettamisen taustalla. Lukemaan oppiminen on yksi ensimmäisen luokan merkittävimmistä sisällöistä, minkä vuoksi kaikki koulun toiminta vaikuttaa tämän taidon oppimiseen. Tästä syystä ilmiön laajempi tarkastelu on perusteltua.

6.1.1 Opettajien käsityksiä musiikin integroinnista

Kuvion 1. mukaisesti tästä yhdistävästä luokasta muodostui ala- ja yläluokkien kautta kaksi pääluokkaa: *oppilaiden tarpeisiin vastaaminen* ja *musiikin integroinnin hyödyt opetuksessa*. Kaikki 17 vastaajaa kokivat integroinnin hyödylliseksi ensimmäisellä luokalla ja neljä osallistujaa mainitsivat sen olevan erityisen hyödyllistä



Kuvio 1. Opettajien käsityksiä musiikin integroinnista

Oppilaiden tarpeisiin vastaaminen

Ensimmäisestä pääluokasta muodostui kolme yläluokkaa: kokonaisvaltaisuus alkuopetuksessa, integroiva opetus ja oppilaan huomioiva opetus. Opettajien käsitykset alkuopetuksen kokonaisvaltaisuudesta saavat tukea myös tutkimuksista: Lahdeksen (1986, s. 143) mukaan alkuopetusikäiset oppilaat tarkastelevat maailmaa kokonaisvaltaisesti. Opettajan ammattietiikan perustana voidaan pitää oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukemista – opettaja on tällä polulla viitoittaja ja kanssakulkija (Estola, Uitto & Karikoski, 2020, s. 19). Alan asiantuntijat ovat samaa mieltä opettajien kanssa integroinnin tärkeydestä alkuopetuksessa, jotta ensimmäiset luokat olisivat mahdollisimman luonnollinen jatkumo esiopetukselle (OPH, 2014, s. 98). Opettajat kokivat integroinnin olevan hyvin luonnollinen osa ensimmäisten luokkien opetusta, sillä oppiaineiden lokerointi ei tue kokonaisvaltaista opetusta. Käsitykset vahvistavat Ruokosen (2008, s. 111–114) ajatusta siitä, että kokonaisuuksia käsittelemällä opetus eheytyy.

” – – *Kaikki alkuopetuksen toiminta on integroivaa.*” O3

” – – *Pienen oppilaan kanssa on hyvä, että ei lokeroida oppiaineita omaksi saarekkeekseen*
– – *pirstaleisuus ei ole hyväksi pienten opetuksessa* – –” O15

”*Kokonaisopetus on erittäin hyödyllistä, koska yhteen aihepiiriin paneudutaan eri oppiaineiden kautta* – – *Näin kokonaisuuksien käsittely jatkuu sulavasti esiopetuksesta alkuopetukseen.*” O13

Integroivasta opetuksesta opettajat nostivat esille opetusteemat, joihin voi yhdistellä erilaisia oppiaineita. Oppiainerajoja ylittämällä saadaan opettajien mukaan muodostettua järkeviä kokonaisuuksia. Opetusteemoissa suosittiin arkisia asioita, kuten vuodenaikoja tai abstraktimpia asioita, kuten avaruuteen liittyviä teemoja. Teemojen tulisikin pohjautua oppilaiden kokemusmaailmaan tai johonkin yhteiskunnallisesti tärkeään asiaan (Kangas ym., 2015, s. 39). Opettajien mielestä on tärkeää, että samat asiat kertautuvat eri oppitunneilla, jolloin yhteen aihepiiriin paneudutaan eri oppiaineiden kautta.

” – – *Vaihtuvien erillisten oppiaineiden sijasta samoja asioita ja aiheita kertautuu eri oppitunneilla. Eihän oikea maailmakaan ole jaettu erillisiin lokeroihin.*” O6

Vastauksien mukaan integroiva opetus huomioi oppilaan yksilölliset tarpeet. Opettajien havainnot integroinnin mahdollistamasta oppilaslähtöisyydestä tukevat Puurulan (1998, s. 9–15) havaintoja siitä, että integrointi huomioi oppilaiden tunteet, ajatukset ja käyttäytymisen. Opettajien mukaan integrointi tuo opetukseen iloa ja vaihtelua, jolloin opetus on oppilaiden mielestä mielenkiintoisempaa ja motivoivampaa. Opettajat myös kokivat, että integroivan opetuksen kautta erilaiset oppijat voivat tuoda osaamistaan kokonaisvaltaisemmin esille.

Musiikin integroinnin hyödyt opetuksessa

Opettajien mukaan musiikin integrointi mahdollistaa taide- ja taitoaineiden tuomisen eri oppitunneille. Lisäksi he kokivat musiikin eheyttävän opetusta. Opettajien mukaan musiikin integrointi myös auttaa positiivisen oppimisympäristön rakentamisessa ja ryhmäytymisessä.

Opettajat kuvasivat, kuinka integroinnin kautta taide- ja taitoaineita voi tuoda enemmän oppitunneille. Opettajien mukaan taito- ja taideaineita integroimalla oppilaat pääsevät näyttämään osaamistaan laajemmin eri oppimisen osa-alueilla. Opettajat kokivat integroinnin tärkeäksi, jotta taide- ja taitoaineet olisivat mukana kaikessa opetuksessa.

”Pystyn ujuttamaan tärkeinä pitämiäni taito- ja taideaineita kaikille oppitunneille, sillä mielestäni näiden aineiden oppituntimäärät ovat pieniä.” O2

Opettajat kokivat musiikin eheyttävän opetusta. Opettajat kuvasivat musiikin olevan luonteva osa opetusta, jota tukee Huttusen (2017, s. 26) kuvaus musiikista kansainvälisenä kielenä, jota on helppo integroida osaksi muita oppiaineita. Lisäksi vastauksien mukaan musiikki tuo opetukseen tarinallisuutta ja syventää opittavaa ilmiötä. Näitä ajatuksia tukee DiDomenicon (2017, s. 1–13) malli musiikin integroinnista, jossa nousi esille musiikin merkitys tunnelmanluojana ja oppimisen tukijana. Opettajat kokivat musiikin myös tuovan vaihtelua ja toiminnallisuutta oppimiseen.

”Se (musiikki) tuo myös ns. leikin vivahteen tunteihin.” O8

”(Musiikki) antaa pienen hengähdyksen ns. akateemisten taitojen suoranaisestä harjoittelusta.” O1

”Musiikkia voi liittää aiheeseen kuin aiheeseen – –” O16

Opettajat kokivat musiikin monipuolistavan ja yhdistävän opetusta. Käsitykset vahvistavat Vesiojan (2006, s. 220–221) tutkimuksessa selvinnyttä näkemystä siitä, että musiikin avulla

opetus kokonaisvaltaistuu. Esimerkiksi koulun juhlissa musiikki on merkittävässä roolissa, jolloin opetus eheytyy yhden ilmiön eli juhlan suunnittelun ympärille (Bresler, 1995, s. 8).

Opettajien havainnot tukevat Paguetten ja Riegin (2013, s. 227) näkemystä siitä, että musiikki luo positiivisen oppimisympäristön. Aineiston perusteella musiikin tuomat monipuolisuus ja vaihtelu tuo hyvää mieltä sekä opettajalle että oppilaille. Vastauksien mukaan musiikin kautta on helppo rakentaa positiivista ilmapiiriä. Musiikki koetaan usein mielekkääksi ja kouluviihtyvyyttä lisääväksi (Ruokonen & Ruismäki, 2013, s. 126–127), sillä se vastauksien mukaan kiinnittää käsiteltävään aiheeseen.

”Musiikki mukana opettamisessa tuo mukanaan monipuolisuutta ja mielekkyyttä.” O12

”Musiikki tuo vaihtelua oppitunnin kulkuun ja avaa tunneväyliä, tuo hyvää mieltä.” O15

Lisäksi musiikki on opettajien mukaan toimiva keino ryhmytymiseen, johon tulisi Poikelan (2020, s. 160) mukaan panostaa alusta alkaen. Opettajien mukaan musiikin yhteinen rytmi tempaisee oppilaat mukaansa ja auttaa oppilaita rentoutumaan. Musiikin käytön nähtiin edistävän myös oppilaiden sosiaalisia suhteita ja työrauhaa, mikä yhdistyy asiantuntijoiden näkemyksiin siitä, että yhteinen musisointi vahvistaa oppilaiden yhteenkuuluvuutta, jolloin se voi vaikuttaa myös oppilaiden käyttäytymiseen (Bresler, 1995, s. 8; DiDomenico, 2017, s. 6–9). Opettajien käsityksissä ilmeni myös musisoinnin antama oppilaiden osallisuus ja yhteisöllisyys, mikä on yksi musiikinopetuksen tärkeimmistä tavoitteista (Ruokonen, 2016, s. 9–13).

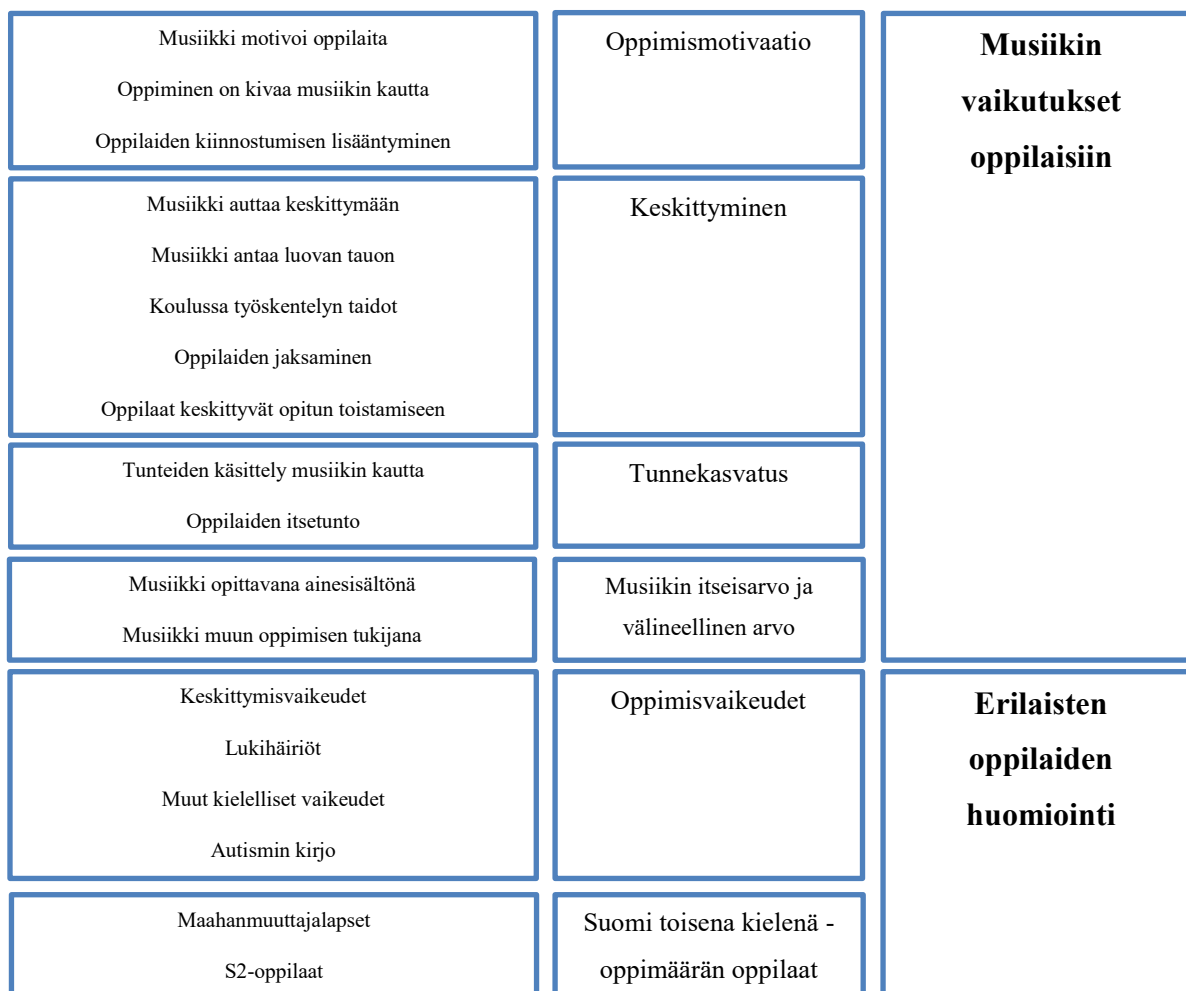
” – – musiikki voi tempaista mukaansa ja luoda hyvän ja rennon tunnelman sekä tiivistää luokkahenkeä – – ” O14

”Puhumattakaan (musiikin tuomasta) yhteisöllisyyden kokemuksen luomasta flowsta, joka motivoi harjoittelemaan lisää.” O4

Käsitykset vahvistavat Kaikkosen (2004b, s. 75) esittämää ajatusta siitä, että musiikkiin sisältyy aina taiteellisen kehityksen osa-alue sekä musiikkitoiminnan antamat yhteisölliset vaikutukset. Yhteisölliset vaikutukset korostuvat integroidessa musiikkia eri oppiaineisiin (Poikela, 2020, s. 155).

6.1.2 Musiikin integroinnin hyödyt oppilaan näkökulmasta

Kuvion 2. mukaisesti musiikin integroinnin hyödyt oppilaiden näkökulmasta jaettiin kahteen pääluokkaan: *musiikin vaikutukset oppilaisiin* ja *erilaisten oppilaiden huomiointi*. Seuraavaksi avataan näitä pääluokkia ala- ja yläluokkien kautta.



Kuvio 2. Musiikin integroinnin hyödyt oppilaan näkökulmasta

Musiikin vaikutukset oppilaisiin

Opettajat kokivat, että musiikin integrointi vaikuttaa positiivisesti oppilaiden motivaatioon ja keskittymiseen. Opettajien käsityksien mukaan musiikilla on yhteys myös tunnekasvatukseen. Lisäksi opettajien mielestä musiikilla on itseisarvoa ja välineellistä arvoa oppilaiden oppimisen näkökulmasta.

Musiikin motivoiva vaikutus oli opettajien mukaan sen merkittävin hyöty oppilaiden oppimiselle. Vastauksien perusteella erilaiset musisointitavat lisäävät oppilaiden mielenkiintoa ja tunnetta siitä, että oppiminen on kivaa ja hauskaa. Musiikinopetuksen tuleekin tarjota iloa ja

onnistumisen kokemuksia oppilaille (Vesioja, 2006, s. 214). Oppilaiden kuvailtiin innostuvan eri musisointitavoista, kuten laululeikeistä, soittamisesta ja musiikin mukaan liikkumisesta. Musiikin koettiin myös vaikuttavan positiivisesti oppilaiden mielialaan ja mielikuvituksen kehittymiseen.

”Musiikilla niin lauluilla kuin rauhoittavalla musiikilla on mielestäni oppilaan motivoinnin kannalta merkitystä. Unohtamatta sen tuomaa iloa.” O6

Toinen tärkeä hyöty opettajien mukaan on musiikin vaikutukset oppilaiden keskittymiseen. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että musiikillinen toiminta lisää oppilaiden aktiivisuutta ja tällaisten toimintojen toistuva harjoittaminen kehittää oppilaiden keskittymiskykyä (King, 2018, s. 178–182). Opettajien mukaan musiikki pitää kiinnostusta yllä ja tehostaa oppilaiden oppimista, mikä yhdistyy ajatukseen, että musisointi edistää tarkkaavuutta (Huotilainen, 2009, s. 40). Musiikin koettiin myös auttavan oppilaiden jaksamisessa. Vastauksien mukaan esimerkiksi hiljainen taustamusiikki rauhoittaa oppilaita, hiljentää puheääntä ja ohjaa keskittymään työskentelyyn. Alan asiantuntijat ovat opettajien käsityksien kanssa samaa mieltä, sillä taustamusiikki voi edistää keskittymistä ja tehostaa oppimista auttamalla oppilaita saavuttamaan niin sanotun virtaustilan (DiDomenico, 2017, s. 9–13; Huotilainen, 2009, s. 40).

”Musiikki rauhoittaa lapsen myös keskittymään hiljaiseen työhön.” O6

Opettajien mukaan musiikki yhdistyy myös tunnekasvatukseen, sillä se avaa väylän tunteiden ilmaisuun. Käsitykset yhdistyvät Poikelan (2020, s. 155) näkemykseen siitä, että musiikin kautta voidaan päästä lähemmäksi lapsen maailmaa, sillä sen avulla lapsi saa tuntea ja voi rohkaistua ilmaisemaan tunteitaan. Eheyttävän musiikin on todettu kehittävän lapsen tunnetaitoja, kuten tunteiden ilmaisua ja käsittelyä sekä oppilaan yksilöllistä kasvua (Sinaga ym., 2018, s. 46). Opettajien mukaan musiikki mahdollistaa samaistumisen sen melodioden ja sanoituksien kautta, sillä laulujen kautta aapisen hahmot tulevat oppilaille läheisiksi ja tärkeiksi. Lisäksi musiikin koettiin vaikuttavan oppilaiden itsetuntoon:

”Yhdessä tekeminen ja esiintyminen antavat rohkeutta ja vahvistavat itsetuntoa ja kasvattavat virheiden ja epäonnistumisienkin hyväksymistä” O2

Vastauksissa nousi myös esille musiikin arvokkuus itsenäisesti ja välillisesti. Opettajat kokivat musiikin tärkeäksi opetettavaksi aineeksi. Opettajien mukaan musiikin integrointi tukee musiikinopetuksen tavoitteita ja edistää muiden oppiaineiden oppimista:

”Se (musiikin integrointi) tukee myös musiikin opetuksen tavoitteita, kokonaisopetuksen tavoitteiden mukaista, parantaa oppimistuloksia omasta mielestäni.” O9

Asiantuntijat ovat opettajien kanssa samaa mieltä siitä, että musiikki parantaa välillisesti muiden oppiaineiden opintomenestystä, mutta on myös arvokas oppisisältö itsenäisesti (Huotilainen, 2009, s. 40 & 46; Ruokonen, 2016, s. 14; Westerlund, 2005, s. 251). Opettajat kokivat, että esimerkiksi lukemisessa edistyminen monipuolistaa myös musiikkitunteja, sillä laulujen sanoituksia voi hyödyntää laaja-alaisemmin, kun oppilaat osaavat lukea.

Erilaisten oppilaiden huomiointi

Edellä mainitut hyödyt koskivat opettajien mukaan kaikkia oppilaita. Opettajien mukaan musiikin integroinnilla voi olla suotuisia vaikutuksia myös oppilaille, joilla on jokin oppimisvaikeus. Lisäksi vastauksissa nousi esille musiikin ja suomi toisena kielenä - oppimäärän oppilaiden oppimisen välinen yhteys. Kyselylomakkeessa kysyttiin opettajien näkemyksiä musiikin vaikutuksista lukemaan oppimiseen oppilailla, joilla on jokin oppimisvaikeus. Vastauksissa korostui kuitenkin enemmän musiikin yleispätevämmät hyödyt, minkä vuoksi tämä pääluokka on yhdistetty ensimmäiseen tutkimuskysymykseen.

Oppimisvaikeuksien ja musiikin yhteydessä merkittävämmäksi opettajien vastauksissa nousivat *keskittymisvaikeudet*, sillä lähes kaikki vastanneista kokivat musiikin edistävän oppilaiden keskittymistä. Musiikin koettiin auttavan keskittymisen kanssa kamppailevia oppilaita jopa kaikessa keskittymiseen vaativassa tekemisessä. Heikot keskittymis- ja tarkkaavuustaidot voivat vaikuttaa negatiivisesti oppilaan koulumenestykseen ja sosiaalisiin suhteisiin, minkä vuoksi niiden harjoittaminen on tärkeää (Huotilainen, 2009, s. 40). Opettajat kertoivat, että musiikkihetken jälkeen myös oppilaat, joilla on keskittymisen kanssa vaikeuksia keskittyvät opetukseen paremmin. Erityisesti musiikkiliikunta nähtiin keskittymistä tukevaksi.

”Musiikki hyödyttää kaikkia, erityisesti heitä, joilla on erityisiä haasteita esim. oppimiseen tai käyttäytymiseen liittyen – – Nekin, joiden on vaikeampia keskittyä mihinkään muuhun, keskittyvät huomaamattaan lauluihin.” O16

Vastauksissa nousi esille myös musiikin yhteydet oppilaisiin, joilla on *dysleksia* tai muu *kieellinen vaikeus*, mikä on todettu myös tutkielman teoriaosiossa (Brandt ym., 2012, s. 8; Forgeard ym., 2008, s. 388). Tämä yhteys liittyi suorimmin lukutaidon oppimiseen. Tärkein hyöty opettajien mukaan oli rytmin yhteys lukutaidon oppimiseen, sillä musiikillinen rytmittely auttaa tavuttamisen oppimisessa. Rytmittämisen musiikillinen harjoittaminen onkin dyslektikoille

tärkeää, koska rytmisen havainnointikyky on yhteydessä lukemaan oppimiseen (Brandt ym., 2012, s. 8; Huss ym., 2011, s. 685). Rytmitajulla koettiin olevan siirrännäisvaikutuksia sanojen tavuttamiseen:

”Sen (musiikin) kautta rytmitaju kehittyy, joka on esim. tavuttamisen kannalta ensiarvoisen tärkeää.” O15

Lisäksi opettajien mielestä lukemaan opettaessa kielellinen vaikeus ja musiikki yhdistyvät äänteiden opettelussa. Opittavaa äännettä tukevat laulut koettiin erittäin tärkeäksi oppilaille, joilla on lukivaikeus, sillä laulamisen kautta oppilas ääntää selkeämmin ja hahmottaa laulun sanoihin sisältyviä äänteitä paremmin. Fonologisen tietoisuuden heikkoudet ovat tyypillisiä kielellisissä vaikeuksissa, minkä vuoksi niiden harjoittaminen on tärkeää (Forgeard ym., 2008, s. 387). Vastauksien mukaan myös kirjainräpit tukevat lausumista ja kirjainmuodon opettelua, mitkä ovat tärkeitä lukivaikeuden kanssa kamppaileville. Lisäksi opettajien mukaan musiikin kautta lukutaidon opettelu on mielekkäämpää oppilaille, joilla on jokin kielellinen vaikeus.

Musiikin koettiin myös hyödyttävän *autismin kirjon oppilaita*. Vastauksien perusteella ongelman ollessa sosiaalinen musiikki voi tempaista mukaansa. Opettajien mukaan musiikki voi myös auttaa autismin kirjon oppilasta käsittelemään omia tunteitaan, mikä voi vapauttaa energiaa itse oppimiseen. Helkala-Koiviston (2015, s. 239–244) musiikkia ja autismia tutkivassa väitöskirjassa todetaan, että musiikkihetket voivat tukea autistisen lapsen sisäisen kielen ja kehittyvän toiminnanohjauksen hallintaa. Autistisen lapsen kanssa voidaan harjoittaa musiikkia laaja-alaisesti niin, että se tukee lapsen mielenkiintoa ja musiikillisten toimintojen kehittymistä (Helkala-Koivisto, 2015, s. 239–244). Musiikin koettiin myös auttavan autismin kirjon oppilaita keskittymään:

”Näin (musiikin kautta) autismin kirjoon kuuluvan oppilaan ei tarvitse miettiä sosiaalista epäonnistumista, vaan hän on kykeneväinen keskittymään opittavaan asiaan paremmin. Joillekin autistisille lapsille musiikki on tärkeä osa arkipäivän elämää, ja sen ottaminen osaksi oppimista on heille mieluisaa.” O14

Opettajat näkivät musiikin myös auttavan maahanmuuttajaoppilaita, jotka opiskelevat suomi toisena kielenä -oppimäärää. Suomi toisena kielenä opetusta voidaan antaa oppilaalle, jos hänen äidinkieltensä ei ole suomi tai hänellä on monikielinen tausta (OPH, 2014, s. 117–118). Erityisesti opettajat kokivat musiikin tukevan suomi toisena kielenä -oppilaiden lukemaan oppimista. Opettajien käsityksien mukaan musiikin kautta opetus toiminnallistuu. Myös

musiikillinen kielellä leikkiminen koettiin tärkeäksi suomi toisena kielenä -oppilaiden opetuksessa.

”Kokemukseni mukaan S2-oppilaat hyötyvät toiminnallisesta oppimisesta ja musiikki antaa oppimiselle uuden näkökulman. Suomen kielen sanasto karttuu ja lapsi oppii lukemaan ja myös puhumaan paremmin hyvän ja mukaansa tempaavan laulun avulla”

O1

6.2 Musiikin käyttömahdollisuudet lukemaan opettamisessa

Toisen tutkimuskysymyksen alla tarkastellaan tarkemmin lukemaan opettamisen ja musiikin yhteyttä tutustuen musiikin käyttömahdollisuuksiin lukemaan opetuksessa. Ensimmäinen yhdistävä teema käsittelee opettajien *käsityksiä lukemaan opettamisesta* yleisesti. Yleiset käsitykset voivat vaikuttaa musiikin käytön taustalla, minkä vuoksi näiden tarkastelu on perusteltua. Toinen teema tarkastelee perusteluineen sitä, *kuinka usein opettajat käyttävät musiikkia lukemaan opettaessa*. Kolmas teema on laaja-alaisin ja se tarkastelee *erilaisia tapoja käyttää musiikkia lukemaan opetuksessa*. Siinä tarkastellaan perusteluineen laulamisen, kehorytmiikan, soittamisen, musiikkiliikunnan, musiikin kuuntelun ja muiden esille tulleiden tapojen hyötyjä ja käyttöä lukemaan opettaessa.

6.2.1 Opettajien kokemuksia lukemaan opetuksesta

Opettajan käsitykset lukemaan opettamisesta voidaan jakaa kahteen pääluokkaan: *opettajien kokemuksia lukemaan opettamisen luonteesta* ja *erilaiset toiminta- ja opetustavat* (Kuvio 3). Seuraavaksi tarkastellaan näitä pääluokkia aineistoesimerkkien ja teorian avulla. Näiden lisäksi viisi opettajaa nosti jo tässä vaiheessa musiikin tärkeyden lukemaan opetuksessa. Musiikkia tarkastellaan kuitenkin enemmän kahdessa seuraavassa teemassa.

Lukemaan opettamisen nautinnollisuus Työn palkitsevuus ja tärkeys Oppimisen konkretisoituminen Onnistumisen kokemuksen ja oppimisen ilo	Positiiviset kokemukset	Opettajien kokemuksia lukemaan opettamisen luonteesta
Lukemaan opettamisen haasteellisuus ja hitaus Lukutaidon opettamisen helppous	Kokemukset haastavuudesta	
Sujuvat lukijat Hitaasti oppivat lukijat	Lähtötason vaihtelevuus	
Oppilaiden tasoryhmät Eriyttävät tehtävät	Eriyttäminen	Erilaiset toiminta- ja opetustavat
Opettaja kannustaa, motivoi ja antaa mallin oppimiseen Huoltajien ohjeistaminen oppimisen tukemiseen Oma harjoittelu kotona	Lukemisen merkityksellisyys kotona ja koulussa	
Eri menetelmien ja materiaalien yhdistäminen Toisto ja säännöllisyys opetustavoissa	Monipuolisuuden ja rutiinien suhde	
Toiminnallisuus, leikit, pelit Kielellinen tietoisuus ja äänne-kirjainvastaavuus	Toiminnallisten ja kirjallisten tehtävien	

Kuvio 3. Opettajien kokemuksia lukemaan opetuksesta

Opettajien kokemuksia lukemaan opettamisen luonteesta

Kuvion 3. mukaisesti opettajien kokemuksissa korostuivat positiiviset kokemukset lukemaan opettamista kohtaan. Opettajilla oli eroavia mielipiteitä lukemaan opettamisen haastavuudesta. Opettajien käsityksissä haastavuuteen liittyi vahvasti oppilaiden lähtötason vaihtelevuus.

Kaikissa vastauksissa ilmeni jollain tavalla lukemaan opettamisen positiivisuus: sitä kuvattiin, hauskaksi, innostavaksi ja ihanaksi. Käsitykset yhdistyivät Korkeamäen (2002, s. 75) käsityksiin lukutaidon opettamisen mielekkyydestä. Opettajien mukaan erityisen mielekästä on nähdä oppimisen riemu, kun lapsi oppii lukemaan. Useassa vastauksessa nousi esille myös lukutaidon opetuksen mielenkiintoisuus, sillä opettajien mukaan sen kautta nähdään hyvin konkreettisesti oppilaiden oppiminen ja edistyminen. Lukemaan opettaminen koettiin myös palkitsevaksi, hedelmälliseksi ja motivoivaksi.

”Antoisinta koko ekaluokalla on tietysti lukutaidon opettaminen!” O4

”Ihanaa, koska siinä jos missä näkee oppilaiden edistymisen.” O15

Opettajat käsityksien mukaan ensimmäisen luokan opetus on muuttunut, sillä yhä useampi osaa lukea koulun aloittaessaan. Käsitykset yhdistyvät asiantuntijoiden näkemykseen ensimmäisen luokan lukutaidon opetuksen muutoksesta, sillä reilu kolmannes osaa lukea kouluun tullessaan (Ketonen, 2019, s. 106; Korkeamäki, 2002, s. 75). Kokemukset lukutaidon opettamisen haastavuudesta vaihtelivat, sillä seitsemän opettajaa kokivat sen vaikeaksi, mutta viisi opettajaa kuvailivat sitä jopa helpoksi. Samassa vastauksessa saattoi kuitenkin ilmetä molemmat puolet lukutaidon opettamisessa:

”Harvaa oppilasta joutuu opettamaan, he vaan yllättäen oivaltavat. Osan kanssa joutuukin vääntämään kovasti ja todella perusteellisesti.” O3

Vastauksissa ilmeni myös yleisesti ensimmäisen luokan opettamisen haastavuus, sillä siihen kuuluu opettajien mukaan lukutaidon opettamisen lisäksi oppilaiden ryhmäytyminen ja koulun rutiinien oppiminen. Kouluun tullessaan oppilaan tulee mukautua säännölliseen koulutyöhön, johon sisältyy koulutehtävät sekä yhteistyö opettajan ja luokkatovereiden kanssa (Sarmavuori, 2003, s. 9). Yhteistyö ilmeni myös vastauksissa, sillä opettajien mukaan kaiken oppimisen perusta on oppilaiden väliset sosiaaliset suhteet. Yhteishengen rakentamisessa nousi esille esimerkiksi LPP-opetusmenetelmän tarinan kirjoittaminen.

Lukutaidon opettamisen vaativuuteen liittyivät vastauksien mukaan oppilaiden lähtötason vaihtelevuus: osa oppilaista osaa lukea sujuvasti, kun taas osa oppilaista osaa muutaman kirjaimen. Eri vaiheissa olevien yksilöiden huomioiminen korostuukin ensimmäisellä luokalla (Ketonen, 2019, s. 107). Opetuksen haastavuudessa nousi erityisesti esille erilaiset oppimisvaikeudet, kuten kielellisten valmiuksien viivästyminen. Vastauksien mukaan tämä pieni ryhmä vaatii erityistä huomiota, mikä sopii Holopaisen (2019, s. 118) näkemykseen siitä, että noin viidennes oppilaista kärsii lukutaidon haasteista, mitkä vaikeuttavat oppimista. Ydinkysymyksenä voidaankin pitää sitä, miten hyvin opettaja pystyy ammattitaitoaan ja -etiikkaansa hyödyntämällä vastaamaan jokaisen lapsen tarpeisiin (Estola ym., 2020, s. 27).

Erilaiset toiminta- ja opetustavat

Vastauksissa ilmeni useita erilaisia opetus- ja toimintatapoja. Eriyttäminen oli opettajien käsityksien mukaan erityisen tärkeää ensimmäisellä luokalla. Opettajat korostivat myös lukemisen merkityksellisyyden korostamista sekä kotona että koulussa. Opettajilla oli eroavia

käsityksiä opetuksen monipuolisuudesta ja rutiineista. Lisäksi opettajat käsittelivät toiminnallisten ja kirjallisten tehtävien merkityksiä.

Oppilasryhmien heterogeenisyyden vuoksi opettajat kokivat eriyttämisen tärkeäksi ensimmäisellä luokalla. Vastauksien mukaan erityisesti Aapinen ohjaa eriyttämistä: jos eriyttäviä tehtäviä on valmiina Aapisessa, on niitä helpompi käyttää kotitehtävissä ja koulussa työskennellessä. Luokanopettajat nostivat myös esille oppivaiheryhvät, jolloin oppilaat jaetaan rinnakkaisluokkien välillä eri ryhmiin oman taitotason mukaisesti. Tällöin eriyttämisen koettiin helpottuvan.

”Mahdollisuuksien mukaan eriytetään eri lukemaan ja kirjoittamaan opettelevat eri ryhmiin ja kohdennetaan juuri heille sopivaa oppiainesta.” O17

Vastauksissa nousi esille myös sujuvasti lukevien opettamisen vaikeus, sillä he voivat jäädä vähälle huomiolle. Opettajat kokivat, etteivät sujuvat lukijat koe esimerkiksi tavuttamista motivoivaksi, jolloin opettajan tulee pohtia vaihtoehtoisia tapoja työskennellä. Opettajien mielestä on kuitenkin motivoivaa etsiä jokaiselle oppilaalle toimivat tavat oppia lukemaan. Opettajan tehtävä onkin auttaa oppilasta kohti sujuvaa lukemista eri menetelmiä hyödyntäen (Saine, 2011, s. 4).

Aineiston perusteella lukemaan opettelu merkityksellisyyden korostaminen on tärkeää oppilaiden motivoitumisen kannalta. Lukemaan opetuksen tulee olla merkityksellistä toimintaa, joka kannustaa oppilaita ja huomaa heidän vahvuuksiaan (Korkeamäki, 2002, s. 75). Lukemisen merkityksellisyyden korostamiseen kuuluu opettajien mukaan oppilaiden jatkuva kannustaminen ja motivointi sekä mallin antaminen sujuvasta lukemisesta.

”Lukemisen merkityksellisyyden osoittaminen eli opettaa oppilaat huomaamaan, miksi on tärkeää oppia lukemaan ja mitä merkitystä tällä taidolla on oppilaan omassa elämässä.” O2

Tähän liittyen opettajat mainitsivat myös huoltajien ohjeistamisen lukemaan opetteluä tukevaksi. Vastauksien mukaan on tärkeää, että vanhemmat lukevat lapsilleen kotona ja vastavuoroisesti kuuntelevat, kun lapsi lukee lukuläksyjä. Läksyjen tärkeyttä korostettiin myös paljon, jotta itsenäinen harjoittelu lisääntyisi. Vastauksien mukaan kodin ja koulun välinen yhteistyö korostuu, jos oppilaalla on lisätuen tarvetta.

Suurin ero vastaajien lukemaan opetuksen toimintatapojen välillä oli käytettävien menetelmien monipuolisuus: kahdeksan vastaajaa korosti vaihtelevuuden ja erilaisten tapojen runsautta, kun taas kuusi opettajaa painotti rutiininomaista työskentelyä:

”Monipuolinen, monenlaisia tapoja ja keinoja käyttävä opetus tukee lukemaan oppimista.” O12

”Rutiinit. Että oppilaat ymmärtää jokaisen kirjaimen kohdalla saman kaavan toistuvan. Ja tietää, mitä odottaa.” O1

Muutamassa vastauksessa ilmeni kuitenkin sekä monipuolisuuden että rutiinien tärkeys lukemaan opettaessa. Monipuolisuuteen sisältyi opettajien mukaan esimerkiksi opettajajohtoinen työskentely, työskentely erikokoisissa ryhmissä, kuten yksin, pareittain tai tiimeissä, toiminnalliset tehtävät, kirjan tehtävät ja tietokoneella tehtävät harjoitukset. Lisäksi opettajat kuvasivat monipuolisuuteen liittyvän erilaisten lukemaan opettamisen menetelmien, kuten KÄTS:n ja LPP:n vaihtelevan käytön. Sekamenetelmien käyttö lukemaan opettaessa olikin yleisintä tähän tutkimukseen osallistuneilla, mikä on Ketosen (2019, s. 109) mukaan tavallista, sillä erityisesti kokeneet opettajat käyttävät usein sekamenetelmiä, jolloin opettamiseen yhdistyy omia hyväksi havaittuja tapoja opettaa. Rutiininomainen työskentely korostui vastauksissa erityisesti uutta kirjainta ja äännettä opetellessa. Lisäksi vastauksissa nousi esille viikon tietyn rakenteen, selkeiden työskentelytapojen, säännöllisen harjoittelun ja toistamisen tärkeys.

Yhdeksän vastaajaa korosti toiminnallisten tehtävien tärkeyttä. Toiminnallisten tehtävien lisäksi opettajat kokivat tärkeäksi suomen kielen erityispiirteet huomioivat kirjalliset tehtävät, joiden kautta harjoitellaan esimerkiksi kirjain-äännevastaavuutta ja kielellistä tietoisuutta. Tässäkään toiminnallisten tehtävien ja kirjajohtoisten tehtävien kahtiajakoisuus ei ollut selkeää, sillä samoissa vastauksissa ilmeni molempien opetustapojen tärkeys:

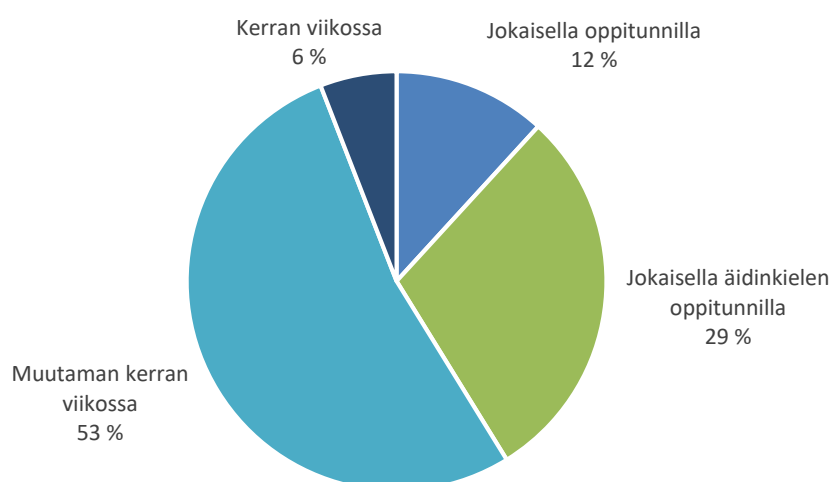
”Kirja on oppimisen perusta. – – Toiminnallisen tekemisen kautta oppilaita saa huomaamatta tekemään yllättävän paljon harjoitteita.” O13

Lukemaan opetuksen on tärkeää huomioida oppilas aktiivisena toimijana (Hempenstall & Buckingham, 2016, s. 12). Opettajat kokivat toiminnallisten tehtävien aktivoivan kaikkia aisteja ja niiden kautta oppilaiden koettiin työskentelevän tehokkaasti. Opettajat kertoivat toiminnallisten tehtävien sisältävän pistetyöskentelyä, erilaisia leikkejä ja näytelmiä sekä kirjainkortteja hyödyntäviä toiminnallisia lukuharjoituksia.

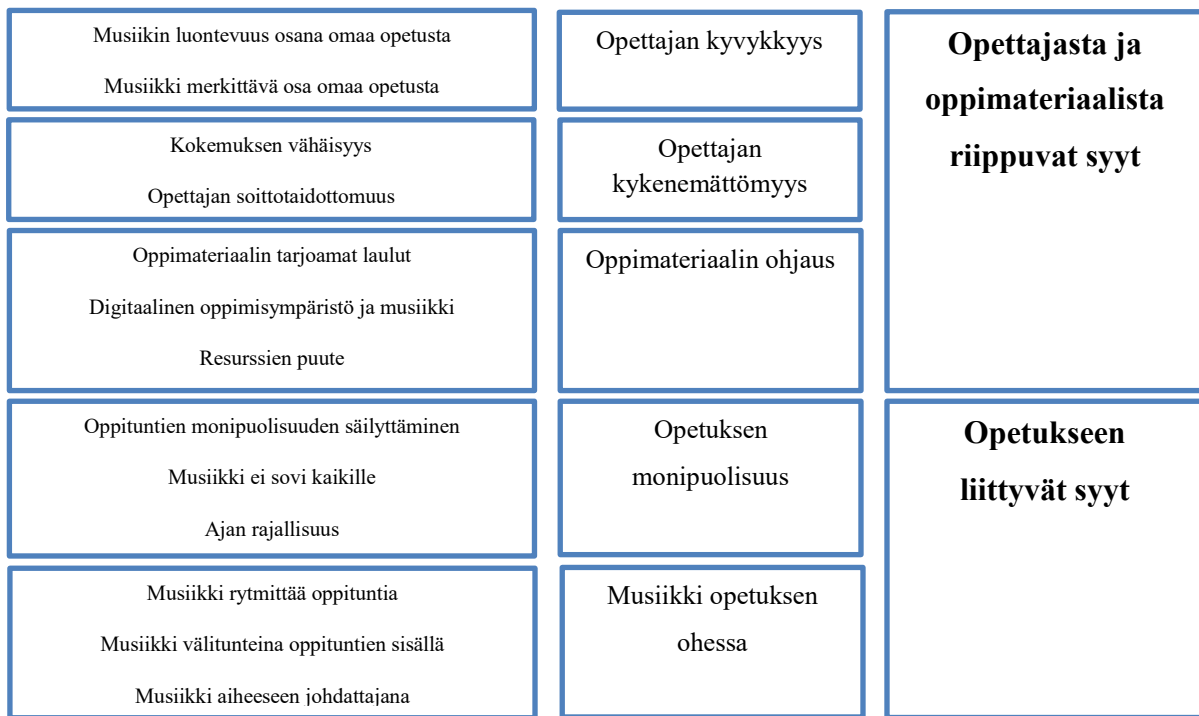
6.2.2 Musiikin käytön säännöllisyys lukemaan opetuksessa

Vastaukset tähän yhdistävään luokkaan jakautuivat taulukon 3 mukaisesti. Yli puolet vastanneista kuvasivat käyttävänsä musiikkia lukemaan opettaessa muutaman kerran viikossa. Melkein kolmasosa kuvasi käyttävänsä sitä jokaisella äidinkielen tunnilla. Kaksi vastaajaa kertoi käyttävänsä musiikin integrointia jokaisen aineen oppitunnilla ja yksi vastaaja kertoi käyttävänsä sitä kerran viikossa. Vastausvaihtoehdoissa olivat myös vaihtoehdot ”harvemmin” ja ”en koskaan”, mutta yksikään vastaaja ei valinnut näitä. Ensimmäisellä luokalla musiikkia on vain kerran viikossa, minkä vuoksi on tärkeää integroida sitä osaksi muita oppiaineita (Opetushallitus, 2012, s. 1; Huotilainen, 2009, s. 43). Yhtä opettajaa lukuun ottamatta kaikki tähän kyselyyn vastanneista opettajista käyttivät musiikkia lukemaan opetuksen tukena ainakin muutaman kerran viikossa, mikä edistää musiikin hyötyjen toteutumista (Moreno & Besson, 2006, s. 278–291).

Taulukko 3. Kysymys: ”Miten usein käytät musiikkia lukemaan opettamisen tukena?” (n=17)



Kuvion 4. mukaisesti opettajat perustelivat musiikin käytön säännöllisyyttä *opettajasta itsestään tai oppimateriaalista* riippuvista syistä. Lisäksi opettajat perustelivat käyttöä *opetukseen liittyvillä syillä*. Seuraavaksi tarkastellaan näitä perusteluja tarkemmin.



Kuvio 4. Syyt musiikin käytön säännöllisyyden taustalla

Opettajasta ja oppimateriaalista riippuvat syyt

Opettajat perustelivat musiikin integroinnin säännöllisyyttä omalla kyvykkyydellään ja kykenemättömyydellään. Lisäksi oppimateriaali ohjasi opettajien kokemuksen mukaan integroinnin säännöllisyyttä.

Seitsemällä osallistujalla oli erittäin hyviä kokemuksia lukemaan opettamisen ja musiikin yhdistämisestä ja neljällä hyviä kokemuksia, jolloin musiikkiakin käytettiin lähes päivittäin. Hyviin kokemuksiin ja musiikin käytön yleisyyteen liittyivät opettajien kyvykkyys, kokemus ja musiikin luontevuus osana omaa opetusta. Muutamassa vastauksessa ilmenivät myös opettajien kykenemättömyys, kokemattomuus ja omien taitojen puutteellisuus, jolloin musiikkia käytettiin harvemmin. Opettajan kyvykkyys onkin yksi tärkeimmistä asioista koskien koulun musiikinopetusta (Sinaga ym., 2018, s. 45).

”Käytän musiikkia jatkuvasti lukemaan opettamisen yhteydessä, koska koen että siitä on hyvin paljon hyötyä – –” O2 ”jokaisella oppitunnilla”

En ole koskaan ajatellut, että musiikin opetus auttaisi lukemaan oppimisessa, lähinnä se on kiva lisä ja sopii teemaopetukseen.” O5 ”muutaman kerran viikossa”

”Mielestäni musiikki kuuluu olennaisena osana kaikkeen alkuopetukseen. Olen arastellut ottaa sitä mukaan, koska en säestä sujuvasti, mutta vuoden kuluessa olen rohkaistunut ja liitän mielelläni laulun kutakuinkin kaikkiin aiheisiin.” O3 ”muutaman kerran viikossa”

Myös oppimateriaali ohjasi musiikin käyttömahdollisuuksien hyödyntämistä. Erityisesti Aapisen ja sähköisten materiaalien laulut koettiin tärkeiksi, sillä ne ovat opettajien mukaan suosittuja ja mukaansatempaavia. Materiaalin hyödyntäminen ei vaadi opettajalta erityistä musiikillista taitoa, mikä helpottaa esimerkiksi soittotaidottomien opettajien musiikin käyttöä (Huotilainen, 2019, s. 236). Oppimateriaali tukee opettajien mielestä musiikin integrointia, mikä tukee Ruokosen (2011, s. 62) näkemystä siitä, että opettajan tehtävänä on löytää erilaisia musiikillisia ja kielellisiä taitoja kehittäviä harjoituksia. Osa opettajista kuvaili oppikirjan ja digimateriaalin sisältävän paljon erilaisia lauluja ja muita musiikkitehtäviä, jolloin musiikkia käytettiin luontevasti jokaisella äidinkielen oppitunnilla. Osa taas kertoi käyttävänsä musiikkia vain silloin, kun oppimateriaalista tuli uusi laulu, jolloin musiikki sisältyi oppitunneille muutaman kerran viikossa.

”Olen onnekas, minulla on käytössäni hyvä oppimateriaali, jossa lapsille mieluisia lauluja.” O15 ”jokaisella äidinkielen oppitunnilla”

Myös resurssien puute nousi vastauksissa esille. Yksi vastaaja kertoi, ettei digimateriaalia ole tällä hetkellä käytössä, minkä vuoksi musiikkia tulee käytettyä harvemmin. Resurssien puuttuessa opettajan tulee miettiä vaihtoehtoisia tapoja ja toimintoja musiikin integrointiin (Glower & Ward, 1998, s. 169). Osallistuja kuvasikin säestävänsä oppilaiden laulua kitaralla taitojensa mukaan.

Opetukseen liittyvät syyt

Useampi osallistunut opettaja kuvasi haluavansa säilyttää lukemaan opetuksen monipuolisuuden, minkä vuoksi musiikkia käytettiin muutaman kerran viikossa. Musiikin kuvattiin myös olevan toimiva tapa opetuksen ohessa, jolloin sitä käytettiin joko muutaman kerran viikossa tai useammin.

Yleisin syy musiikin käytölle muutaman kerran viikossa oli opetuksen monipuolisuuden säilyttäminen. Vastauksissa ilmeni ajatus, ettei musiikki sovi kaikille, minkä vuoksi opettajan täytyy tarjota myös muita opetustapoja. Lisäksi vastauksissa pohdittiin ajan rajallisuutta ja sitä, mitä opetusaikaan mahtuu sisällyttämään.

”Haluan oppituntien olevan mahdollisimman monipuolisia, joten pyrin välttämään sitä, että kaikki oppitunnit eivät toistaisi aina samaa kaavaa, jotta oppilaiden oppimismotivaatio pysyisi yllä. Siksi en esim. käytä musiikkia jokaisella oppitunnilla.”
O14 ”muutaman kerran viikossa”

”Jokaiselle jotain, kaikki eivät alkuun ole luontevasti musalla vietävissä eteenpäin.” O10
”muutaman kerran viikossa”

Käsitykset opetuksen monipuolisuuden säilyttämisestä yhdistyivät aikaisemmassa yhdistävässä luokassa ilmenneeseen lukutaidon opettamisen monipuoliseen luonteeseen. Ne opettajat, jotka kokivat monipuolisuuden ja erilaisten opetustapojen käytön tärkeäksi, kuvailivat musiikin olevan yksi opetuksen monipuolisuuden mahdollistaja. Tällöin korostuivat vaihtelevien tapojen käyttö opetuksessa, jolloin musiikille jäi aikaa muutaman kerran viikossa.

Moni vastaaja, joka kuvasi käyttävänsä musiikkia jokaisella oppitunnilla, kertoi käyttävänsä sitä opetuksen ohessa. Myös ne opettajat, jotka kertoivat käyttävänsä musiikkia muutaman kerran viikossa, kertoivat käyttävänsä sitä opetuksen mukana. Tällöin musiikkia ei vastauksien mukaan käytetty varsinaisen opeteltavan asian opetusvälineenä, vaan motivoijana tai hengähdystaukona. Musiikin koettiin rytmittävän oppitunteja ja tuovan oppilaille ”välitunteja” oppituntien sisällä. Musiikkia käytettiin myös aiheeseen johdattelijana ja erilaisten siirtymien yhteydessä:

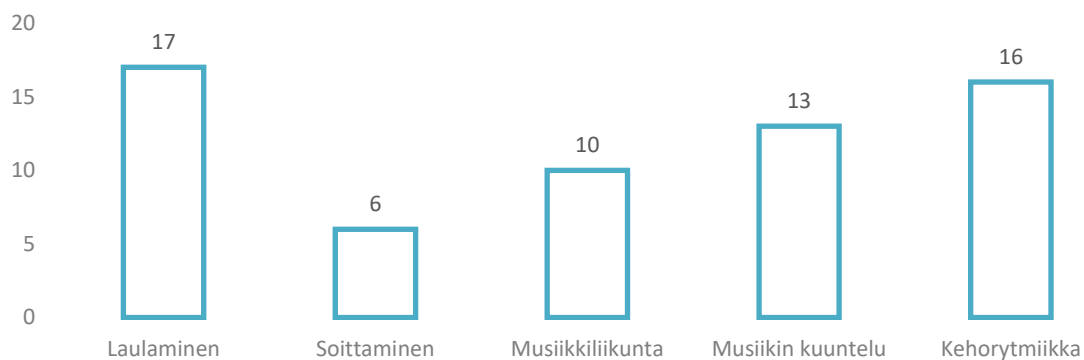
”Tunnin alussa (musiikki) valmistaa luokan oppitunnin alkuun. Välipalana, taukoliikuntana ––” O17 ”jokaisella äidinkielen oppitunnilla”

Opettajien käsitykset yhdistyvät DiDomenicon (2017, s. 6–9) osoittamaan musiikin integrointimahdollisuuteen, jolloin musiikkia käytetään opetuksen rytmittäjänä. Tällä tavalla musiikki voi muotoutua luontevaksi osaksi kaikkea opetusta ja toimintaa koulussa (Paquette & Rieg, 2013, s. 227).

6.2.3 Erilaiset musisointitavat lukutaidon opetuksessa

Musiikillista toimintaa ovat esimerkiksi laulaminen, soittaminen, liikkuminen ja kuunteleminen (Kaikkonen, 2005b, s. 75). Soittimien soittamisen lisäksi voidaan soittaa kehosoitteita. Opettajat kuvasivat käyttävänsä erilaisia musiikkitoimintoja lukemaan opetuksen tukena taulukon 4. mukaisesti. Jokainen kyselyyn vastannut opettaja kertoi käyttävänsä laulamista lukemaan opetuksessa. Toiseksi yleisin tapa oli kehorytmiikka. Suurin osa opettajista kertoivat käyttävänsä myös musiikin kuuntelua ja musiikkiliikuntaa lukemaan opetuksessa. Alle puolet vastanneista kertoivat käyttävänsä soittimien soittamista.

Taulukko 4. Kysymys: ”Valitse käyttämäsi musiikilliset toimintatavat lukemaan opettamisen tukena.” (n=17)



Kuvion 5. mukaisesti tähän teemaan sisältyy viisi pääluokkaa: *laulaminen*, *kehorytmiikka*, *musiikin kuuntelu*, *musiikkiliikunta* ja *soittaminen*. Jokaiselle pääluokalle on muodostettu kaksi yläluokkaa, joista ensimmäinen käsittelee musiikkitavan käyttömahdollisuuksia ja toinen sen antamia hyötyjä. Lopuksi käsitellään vielä muita opettajien käsityksissä ilmenneitä käyttömahdollisuuksia.

Laulut kirjain-, tavu-, sana- ja lausetasolla Laulut oppimateriaalista Laulut osana integroivaa opetusta Eri aihepiirien opetuslaulut	Laulujen käyttö lukemaan oppiessa	Laulaminen
Oppilaan minäkuvan vahvistuminen Itseilmaisu Oppiminen, muisti, motivaatio	Laulujen hyödyt opetuksessa	
Kehorytmiikka ja tavuttaminen Tavurytmit kirjain-, tavu-, sana- ja lausetasolla Oikeinkirjoitus ja kehorytmiikka	Kehorytmiikka opetuksessa	Kehorytmiikka
Rytmiikkyyden ja lukemisen yhteys Rytmit tavujen hahmottamisen apuna Tarkkaavuus, muisti ja toiminnallisuus Toistojen lisääntyminen	Kehorytmiikan hyödyt	
Musiikin kuuntelu taustamusiikkina Musiikin kuuntelu opetuksen ohessa	Musiikin kuuntelu opetuksessa	Musiikin kuuntelu
Musiikin kuuntelu rauhoittaa Musiikin kuuntelu motivoi	Musiikin kuuntelun hyödyt	
Musiikkiliikunta kirjain-, tavu- ja sanatasolla Musiikkiliikunnan monipuolisuus Musiikkiliikunta oppituntien rytmittäjänä	Musiikkiliikunta opetuksessa	Musiikkiliikunta
Musiikkiliikunta aktivoi Musiikkiliikunta rauhoittaa Musiikkiliikunta tukee kirjainten hahmottamista	Musiikkiliikunnan hyödyt	
Soittaminen ja tavutus Soittaminen lukemisen yhteydessä	Soittaminen opetuksessa	Soittaminen
Soittaminen ja tavuttamisen hahmottaminen Soittaminen ja motoriset taidot Soittamisen yhteisöllisyys Soittaminen ja tavurytmi	Soittamisen hyödyt	

Kuvio 5. Erilaiset musisointitavat lukutaidon opetuksessa

Laulaminen

Kuten taulukosta 4. voi lukea, jokainen kyselyyn vastanneista opettajista käytti laulamista lukemaan opetuksessa, mikä yhdistyy asiantuntijoiden näkemyksiin siitä, että laulaminen on yksi käytetyimmistä ja tehokkaimmista tavoista opettaa lukemaan (DiDomenico. 2017, s. 10–13; King, 2018, s. 183; Paquette & Rieg, 2013, s. 228). Lauluja onkin helppo yhdistää eri toimintoihin, teemoihin ja sisältöalueisiin, sillä instrumentti on aina mukana (Poikela, 2020, s. 2020). Opettajien käsityksissä ilmeni erilaisten opetuslaulujen käyttö, kuten laulujen käyttö äänne-, tavu-, sana- ja lausetasolla. Opettajat käsitykset vahvistivat Torpan ja kollegoiden (2020, s. 268) havaintoja siitä, että lauluja voi liittää mihin vain äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisältöihin. Opettajat kuvailivat, että opetuslaulujen löytäminen on helppoa oppimateriaalin ja internetin kautta. Opettajat kertoivat etsivänsä helppoja lauluja, joissa on paljon toistoa, mitkä ovat hyvän alkuopetuksen opetuslaulun merkit (Paquette & Rieg, 2013, s. 228). Lisäksi korostuivat eri aihepiireihin liittyvät laulut, jolloin opetusta integroitiin esimerkiksi ympäristöoppiin, kuten Cornettin (2007, s. 492) tekemässä tutkimuksessa. Myös tarinalliset laulut koettiin hyödylliseksi niiden opettavaisuuden kannalta, sillä tällaisten laulujen koettiin opettavan oppilaille merkityksiä.

”Käytän erityisesti aapisen tekijöiden sähköisiä materiaaleja, joilla löytyy lauluja kirjaimista/kirjainmuodoista sekä muita kirjan aiheisiin sopivia lauluja – – myös vokaalilaulut tms. ovat luokassani käytössä.” O14

”Valitsen opetushetken laulut kulloisenkin aiheen mukaisesti: esim. jos lukukappaleessa on juttua jostakin eläimestä, lauletaan siihen liittyvä laulu.” O2

Yhdeksän vastaajaa kertoi käyttävänsä kirjain -lauluja kirjaimeen ja äänteeseen tutustussa jopa jokaisen opeteltavan kirjaimen kohdalla. Opettajat kokivat laulujen sopivan kirjain-äännevastaavuuden opetteluun, mikä vahvistaa asiantuntijoiden samaa havaintoa (DiDomenico, 2017, s. 3; Torppa ym., 2020, s. 261; Vesioja, 2006, s. 214–220). Opettajat käyttivät esimerkiksi tavujen laulamista niin että he ohjasivat oppilaita laulamaan tavuja erilaisin musiikin termein, kuten hitaasti tai nopeasti, korkealla tai matalalla. Opettajat kuvasivat käyttävänsä lauluja myös sana- ja lausetason tehtävissä.

”Hyödynnän laulamista mm. uusia kirjaimia, tavuja opeteltaessa ja näin kirjaimet jäävät paremmin mieleen ja musiikki tukee niiden oppimista, helpottaa oppimista.” O12

Vastauksissa ilmeni monia hyötyjä laulamisen ja lukemaan opettamisen yhdistämisestä. Vastauksien mukaan kirjain -laulujen kautta on helpompi ääntää ja liukua äänteestä toiseen, jolloin äänteet ja niiden kestot tulevat helpommin esille. Käsitykset pohjustuvat ajatukseen, että laulaessaan lapsi ääntää selkeämmin, jolloin eri äänteistä muodostuva kirjain hahmottuu paremmin (Forgeard, 2008, s. 384). Tavujen opettelussa laulut auttavat vastauksien mukaan tavuttamisen hahmottamista, mikä vahvistaa Huotilaisen (2019, s. 244) havaintoa siitä, että tavun hahmottaminen helpottuu, kun jokaisella tavulla on oma sävelkorkeutensa. Opettajat myös kuvailivat, että kirjain -laulujen avulla oppilaat oppivat paremmin kirjaimen muodon. Lisäksi vastauksissa todettiin laulujen laajentavan oppilaiden sanavarastoa. Useasti toistuvat laulut tukevat opettajien mukaan tuttujen sanahahmojen erottamista ja oppimista:

”Laulut jää mieleen, tukevat sanojen hahmottamista ja laajentavat sanavarastoa, selkeyttävät tavujen hahmottamista.” O16

Opettajat kokivat yhdessä laulamisen rohkaisevan itseilmaisuuksiin ja selkeämpään ääntämiseen. Opettajien käsityksien mukaan myös oppilaan minäkuva vahvistuu laulujen kautta. Opittujen laulujen koettiin madaltavan kynnystä lukea laulua myös tekstinä, vaikka se olisi lukijan tasoa haastavampaa:

”Vaikka laulu opitaan kuulon avulla ulkoa, on ekaluokkalainen onnellinen, kun laulun sanat nähdessään osaakin ’lukea’” O6

Opettajat kokivat Paquetten ja Riegin (2013, s. 229) tutkimuksen mukaisesti, että laulaminen tukee oppilaiden oppimista muistin kehittymisen ja motivaation lisääntymisen vuoksi. Vastaukset siis vahvistavat näkemystä siitä, että laulaminen tukee muistamista, sillä ihmisen muisti on tarinallinen (Huotilainen, 2019, s. 244–245). Vastauksissa korostui myös näkemys siitä, että lapset pitävät laulamisesta. Opettajien ajatukset tukevatkin Poikelan (2020, s. 160) näkemyksiä, joiden mukaan laulaminen tuottaa iloa sekä edistää oppimista. Tämän vuoksi moni vastaaja kertoi laulattavansa samoja lauluja myös musiikin oppitunneilla, mikä edistää OPH:n (2014, s. 141) kuvaamaa eheyttävää musiikinopetusta. Lisäksi laulujen koettiin tukevan oppimista, sillä laulujen kautta toistojen lisääminen on opettajien mukaan mielekkäämpää.

Kehorytmiikka

Toiseksi yleisin musiikin käytötapa oli taulukon 4. mukaisesti kehorytmiikka, kuten tavurytmit. 16 vastaajaa kertoi käyttävänsä kehorytmiikkaa lukemaan opettamisessa, mikä vahvistaa Ruokosen (2011, s. 68) ajatusta siitä, että kehorytmiikan tulisi olla merkittävä osa

alkuopetusta. Vastauksien mukaan tavuttamista voidaan tukea erilaisten kehorytmien avulla, kuten taputtamalla, tömistämällä ja napsuttelemalla. Oma keho onkin paras tapa aloittaa rytmiset harjoittelut (Alopaeus-Laurinsalo & Ojanen, 1998, s. 19–20). Opettajat kuvailivat käyttävänsä kehorytmejä jopa päivittäin ja he kuvasivatkin tavurytmien käytön luonnolliseksi osaksi omaa opetusta. Opettajien mukaan kehorytmiikka tavujen opettelussa kuuluu koko lukemaan oppimisen prosessiin käytettävästä lukemaan opettamisen menetelmästä riippumatta.

”Tavuttaminen on kaikkein selkeintä opettaa taputtamisen (tai tömistämisen) avulla.” O6

”LPP:ssä tavutettiin taputtamalla mm. koko tarina aina, joten sitä oli paljon.” O1

”Tavurytmit kuuluvat kaikkiin sanatason tehtäviin, jolloin lapsi taputtaa sanat kuullakseen tarkasti äänteet ja tavujen määrät.” O11

Opettajien käsityksien mukaan kehorytmiikalla on useita hyötyjä. Opettajien kokemusten mukaan musiikin rytmi tukee myös lukemisen rytmin oppimista. Opettajan käsitys kehorytmiikan toimivuudesta tavujen ja sanapainotuksien harjoittelussa on todettu myös aikaisemmassa tutkimuksessa, jonka mukaan rytmiikkaa käyttämällä sanojen luonnollinen ryhmittely selkeytyy (Ruokonen, 2011, s. 68).

Opettajat kokivat tavurytmien tukevan erityisesti oppilaita, joilla on lukemisessa vaikeuksia, mikä vahvistaa asiantuntijoiden osoittamia näkemyksiä siitä, että dysleksian omaavilla lapsilla on usein vaikeuksia myös rytmin havainnoimisessa (Brandt ym., 2012, s. 8; Forgeard ym., 2008, s. 387; Huss ym., 2011, s. 685). Kehorytmiikan koettiin tukevan myös oikeinkirjoittamista, kun sanoja kirjoitetaan tavuittain. Vastauksien mukaan kehorytmiikka myös lisää oppilaiden tarkkaavuutta samalla kun opetus toiminnallistuu. Tarkkaavuuden lisääntyminen lisäsi opettajien mukaan harjoitteiden luontaista toistamista.

Musiikin kuuntelu

Kolmanneksi yleisin tapa vastauksissa oli musiikin kuuntelu (Taulukko 4). Kuuntelua käytettiin opettajien mukaan rauhoittavana hetkenä opetuksen ja tehtävien tekemisen välissä ja opetustarinaa johdattelijana. Opettajat kuvasivat käyttävänsä musiikkia oppilaiden aktivoijana ja rauhoittajana, jolloin opettajan tulee Poikelan (2020, s. 173) mukaan pohtia, minkälaista musiikkia hän tarjoaa oppilaille, jotta se tukisi toivottua tarkoitusta. Lisäksi musiikkia ja erilaisia ääniä ja äänimaisemia voidaan vastauksien perusteella tulkita oppilaiden kanssa. Yksi

opettaja kertoi soittavansa musiikkia oppilaiden lukiessa pulpettikirjaa. Kun musiikki loppui, lukeminen loppui ja siirryttiin seuraavaan tehtävään.

Vastauksissa ilmeni muutamia musiikin kuuntelun hyötyjä. Hiljainen taustamusiikki oli opettajien kokemusten mukaan oppilaiden keskittymistä edistävää, mikä vahvistaa DiDomenicon (2019, s. 9–13) näkemystä siitä, että taustamusiikki suuntaa oppilaan tietoisuutta ja ajattelua. Opettajat kokivat hiljaisen musiikin myös rauhoittavan oppilaita:

”Musiikin kuuntelua hyödynnän rauhoittavana keinona ja näin luon perustan hyvälle oppimiselle.” O12

Taustamusiikin kuuntelulla koettiin olevan myös motivoivia vaikutuksia. Käsitykset yhdistyvät Paquetten ja Riegin (2013, s. 117) näkemyksiin siitä, että musiikki voi muuntaa oppimisympäristön positiivisemmaksi ja oppilaiden aktiivisuutta lisääväksi. Poikelan (2020, s. 174) mukaan musiikkiin lumoutuminen vaatii keskittymistä, eläytymistä ja uppoutumista. Tällöin musiikin kuuntelulle tulee antaa aikaa ja tilaa (Poikela, 2020, s. 174). Kun kuunteluun lisätään liikettä, vahvistuu musiikin kuuntelun ymmärtäminen ja syvempi kokemus (Juntunen, 2010b, s. 11). Suurin osa vastanneista opettajista käytti kuitenkin musiikin kuuntelua enemmän muun oppimisen tukijana kuin omana ainesisältönä.

Musiikkiliikunta

Kymmenen vastaajaa kertoi käyttävänsä musiikkiliikuntaa lukemaan opettaessa (Taulukko 4). Musiikkiliikunnan koettiin rytmittävän oppitunteja ja tarjoavan taukojumppia ja välitunteja oppimiseen. Opettajien käsitykset siitä, että musiikkiliikuntaa voi käyttää sekä oppilaiden aktivoijana että rauhoittajana saa tukensa myös aikaisemmasta tutkimuksesta: Poikelan (2020, s. 157) mukaan musiikki voi innostaa kehoa ja mieltä sekä purkaa liiallista energiaa. Opettajien kuvaamia musiikkiliikunnan muotoja olivat rytmikävely, laulun ja liikkeen yhdistäminen sekä kirjainmuotojen tekeminen liikkeen avulla. Myös muita keinoja tuli vastauksissa esille:

”Käytän musiikkia myös siten, että sen soidessa saa liikkua luokassa, mutta kun musiikki loppuu tulee oppilaan mennä esim. tietyn kirjaimen/tavun/sanan luokse.” O14

Opettajien nimeämistä musiikkiliikunnan hyödyistä yksi oli äänteiden kestojen hahmottaminen. Yksi opettaja kuvasi, että hän antoi oppilaille tehtäväksi tietyn asennon pitämisen niin kauan kuin jokin tietty äänne kestää. Musiikkiliikunta onkin erinomainen tapa kielenharjoittamiseen alkuopetuksessa (Ruokonen, 2011, s. 68). On hyvä ottaa huomioon, että

oppiminen ei ole vain mielessä tapahtuvaa toimintaa, sillä myös keho ja tunteet ovat keskeistä oppimisessa (Juntunen, 2010b, s. 13).

Soittimien soittaminen

Kuusi vastaajaa kertoi käyttävänsä soittimien soittamista lukemaan opetuksessa (Taulukko 4). Opettajien näkemysten mukaan yhteissoitossa korostui erityisesti perkussiosoitimien soittaminen tavurytmien havainnollistamisessa. Perkussiosoitimien käyttö voi olla toimiva tapa musisoida esimerkiksi oppilaille, joilla on dysleksia, sillä soittaminen ei välttämättä vaadi nuottien lukemista (Brand, 2001, s. 21). Opettajat kuvasivat käyttävänsä soittimia hyvin käytännönläheisesti erilaisten harjoitusten yhteydessä. Opettajat kertoivat käyttävänsä soittimia esimerkiksi oppilaiden lukemisen taustalla:

”Soittimilla ‘säestetään’ jonkin hahmon vuorosanojen kohdalla tai jonkin sanan paikalla.” O2

Opettajien mukaan soittimien soittaminen hyödyttää lukemisen kehittymisen apukeinoja, kuten motorisia taitoja ja keskiviivan ylittämistä. Vastauksien mukaan soittaminen myös tukee suuntien hahmottamista ja aktivoi aivoissa kielellisen ajattelun alueita. Opettajien käsityksissä korostui myös soittamisen tuoma luokan yhteisöllisyys. Suorempi yhteys lukemiseen oli opettajien mukaan rytmisen soiton käyttö tavurytmien tukena:

”Kehorytmit ja soittimien rytmillinen soittaminen auttavat jäsentämään ja kuulemaan myös sanarytimiä ja tavujen rajoja.” O16

Muut tavat

Edellä mainittujen lisäksi opettajien käsityksissä ilmeni muutamia muita musiikin käyttömahdollisuuksia, kuten säveltäminen, laulujen sanoittaminen, laululeikit, räpit, musiikillinen loruilu ja riimittely. Vastauksien mukaan laululeikit ja musiikilla tuettu leikkilukeminen ovat erityisen mieluisia oppilaille. Kun ympäristö antaa lapselle mahdollisuuden musiikilliseen leikkiin, paranevat hänen musiikillinen ymmärryksensä ja toimintansa (Poikela, 2020, s. 163). Opettajat kuvailivat myös kirjoittavansa oppilaiden kanssa omia lauluja LPP:n mukaan. Lisäksi räppien kirjoittaminen nousi vastauksissa esille:

”Voimme oppilaiden kanssa keksiä helppoja räppejä esim. riimipareista, kun riimipareja on ensin kirjoitettu taululle.” O14

Esiintyi riittäminen sitten lauluissa tai loruissa se kehittää kielellistä tietoisuutta ja sitä kautta lukemaan oppimista, minkä vuoksi sen käyttö opetuksessa on tärkeää (Alopaeus-Laurinsalo & Ojanen, 1998, s. 15). Opettajien käsityksissä räppääminen yhdistyi musiikilliseen toimintaan, mutta samaa yhteyttä riittämisen ja loruilun sekä musiikin välillä ei ollut selkeästi havaittavissa. Tästä syystä johtuneen riittämisen ja loruilun esille tuomisen vähäisyys tässä tutkimuksessa.

6.3 Yhteenveto ja johtopäätökset

Laadullisen tutkimuksen tulee pyrkiä johtopäätöksissään ilmiön syvälliseen ymmärtämiseen ja näkökulmien runsauteen, vaikka todellisuus voikin olla ristiriitaista ja moniselitteistä (Puusa & Julkunen, 2020, s. 189–191). Keskeistä on pyrkimys löytää pinnanalaisia todellisuuksia, subjektiivisia rakenteita ja tulkintoja (Puusa & Juuti, 2020, s. 76–77). Johtopäätökset kirjoitetaan teemojen analyysin ja tulkinnan pohjalta, jolloin kaikki löytyneet ilmiöt tulee selittää dialogissa teoreettisen ajattelun ja kontekstuaalisen tiedon kanssa (Koski, 2020, s. 171).

Ensimmäistä luokkaa opettavat opettajat työskentelevät lasten oppimisen merkittävässä vaiheessa, jolloin lapsella alkaa muodostua käsitys itsestään oppijana (Estola ym., 2020, s. 31). Opettajien mukaan ensimmäisen luokan opettaminen on aina haastavaa aikaa, koska oppilaat vasta opettelevat käymään koulua. Opettajien vastauksissa korostui näkemys alkuopetuksen kokonaisvaltaisuudesta – lukutaidon oppiminen on vain yksi, vaikkakin merkittävä osa ensimmäistä luokkaa, joka voi tuottaa oppilaalle hankaluuksia tai vaihtoehtoisesti olla kuin itsestään tapahtuvaa. Koulunvalmius riippuu useasta eri tekijästä (Dunderfeilt, 2011, s. 80), ja opettajien mukaan oppilaiden lähtötasot ovat hyvin vaihtelevia, minkä vuoksi opettajien tulee löytää erilaisia menetelmiä oppimisen mahdollistamiseksi. Tärkeintä on, että opetus kohtaa jokaisen oppilaan yksilönä, jolloin oppilaalle parhaiten toimivien menetelmien ja harjoitusmallien löytäminen vaatii opettajalta monipuolista ammattitaitoa, opetettavan aineen hallintaa, pedagogista osaamista ja ymmärrystä eri tavoista oppia (Kaikkonen, 2005b, s. 78).

Kaikkosen (2005b, s. 75) mukaan musiikillisen toiminnan tavoitteena voi olla musiikin oppiminen, mutta myös muiden tietojen ja taitojen oppiminen ja oppimisvalmiuksien tukeminen. Toiminnan järjestäjä, kuten opettaja päättää, miten ja minkälaisia tavoitteita kohti toimitaan (Kaikkonen, 2005b, s. 76). Vastauksien mukaan alkuopetuksen kokonaisvaltaisessa opetuksessa musiikin rooli on merkittävä, mikä käy ilmi myös useissa aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Cornett, 2007, s. 436; Ruokonen, 2016, s. 14; Tomlinson, 2013, s. 1). Tutkimuskysymyksiin annettujen tuloksien perusteella voidaan todeta, että opettajat kokivat

musiikin integroinnilla olevan runsaasti vaikutuksia oppilaiden kokonaisvaltaisen kasvun tukemiseen. Tämän lisäksi opettajat myös kokivat musiikin olevan yksi mahdollinen lukemaan opettamisen väline. Kosken (2020, s. 171) mukaan johtopäätösten tarkoituksena on tuoda yhteen löydetty tulokset ja teemat. Onkin tärkeää tarkastella, miten nämä kokonaisvaltaiset sekä tarkkarajaisemmat hyödyt liittyvät toisiinsa. Tässä vaiheessa voidaankin palata ajatukseen alkuopetuksen kokonaisvaltaisuudesta: miten musiikin integrointi eheyttää opetusta ja minkälaisia yhteyksiä tällä on lukemaan oppimiseen?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksien perusteella musiikin integrointi vaikuttaa oppilaiden oppimiseen ja opettamiseen merkittävästi. Opettajien mukaan integrointi vastaa erityisesti kyseisen ikäkauden tarpeisiin ja mahdollistaa oppilaiden tasapainoisen siirtymisen esiopetuksesta alkuopetukseen. Oppilaiden kokonaisvaltaista kasvua musiikin integrointi tukee opettajien mukaan erityisesti *motivoinnin* kannalta, jonka on todettu vaikuttavan myös lukemaan oppimiseen (Butzlaff, 2000, s. 167). Perusopetuksen yksi tärkeimmistä tavoitteista on kasvattaa oppilaiden motivaatiota elinikäistä oppimista kohtaan (OPH, 2014, s. 21). Lapsen luontainen motivaatio lukemista kohtaan on riippuvainen ympäristön tarjoamista ärsykkeistä (Huotilainen, 2019, s. 198). Eheyttävä musiikki yhdistyy motivaatioon, sillä integroiva musiikki pohjautuu oppilaiden mielenkiinnon kohteisiin tehden siitä kiinnostavaa (Ruokonen & Ruismäki, 2013, s. 126). Opettajien käsityksien mukaan musiikki rakentaa positiivista oppimisympäristöä ja tuo oppimiseen iloa ja mielekkyyttä. Voidaankin päätellä, että musiikki on tällainen positiivinen ärsyke, joka auttaa oppilaan luonnollisen motivaation kasvamista lukemista kohtaan.

Toinen musiikin tärkeä hyöty opettajien käsityksien mukaan on sen vaikutukset *keskittymiseen*, sillä sen koettiin auttavan myös oppilaita, joilla on keskittymisen kanssa vaikeuksia. Myös aikaisemmin on todettu, että musiikki voi muokata positiivisesti oppituntien tunnelmaa vaikuttaen oppilaiden keskittymiseen (DiDomenico, 2017, s. 9–13). Voidaankin päätellä, että motivoituminen ja keskittyminen kulkevat käsi kädessä, sillä opittavan asian ollessa mielekästä ja motivoivaa, voi siihen yleensä myös keskittyä paremmin. Opettajien käsitykset vahvistavat Huotilaisen (2019, s. 204) havaitsemaa käsitystä siitä, että kehittyminen sujuvaksi lukijaksi vaatii pitkäjänteistä harjoittelua. Tästäkin syystä on tärkeää löytää tapoja, joilla lukemisen harjoittelusta tehdään oppilaille mielekkäämpää. Tällä tavalla saadaan herätettyä oppilaiden kiinnostus lukuharrastusta kohtaan, mikä on yksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tärkeimmistä tavoitteista (OPH, 2014 s. 109).

Opettajat kokivat, että oppilaiden sosiaaliset suhteet ovat kaiken oppimisen perusta. Musiikin koettiin olevan toimiva tapa esimerkiksi *ryhmytyimisessä* ja *tunnekasvatuksessa*, mitkä on todettu myös aikaisemmassa tutkimuksissa (Bresler, 1995, s.9; DiDomenico, 2017, s. 6–9; Räsänen, 2009, s. 38). Poikelan (2020, s. 155) mukaan musiikkikasvatus on vuorovaikutuksellista toimintaa, jossa korostuvat lapsen aito kohtaaminen ja huomiointi. Hänen mukaansa yhteisöllisyys korostuu integroidessa musiikkia eri oppiaineisiin. Kun musiikki on kokonaisvaltaista ja moniaistista, joka sisältää musiikin perustoimintojen, kuten laulamisen, soittamisen ja kuuntelun lisäksi esimerkiksi sanataiteita, loruja ja satuja, kasvaa Poikelan mukaan musiikin emotionaalinen luonne. Tällaiset kokonaisvaltaiset sisällöt lisäävät lapsen ryhmään kuulumisen tunnetta (Poikela, 2020, s. 155). Opettajien käsitykset vahvistivat havaittua ajatusta siitä, että musiikin kautta voidaan esimerkiksi harjoitella tunneilmaisua, mikä kehittää oppilaan itseluottamusta ja minäpystyvyyden tunnetta (Kaikkonen, 2005b, s. 160; Ruokonen, 2016, s. 9–13). Myönteiset tunnekokemukset ja luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittymään (OPH, 2014, s. 17). Voidaankin päätellä, että integroiva musiikki mahdollistaa turvallisen tunneilmaisun, minkä kautta oppilaiden ryhmytyminen edistyy.

On tärkeää tarkastella, minkälaiset musiikkitavat ovat näiden yleisten hyötyjen taustalla. Opettajien kokemusten ja viitekehyksen perusteella erityisesti *kuuntelua* käytetään enemmän yleisesti oppimista tukevana kuin lukemaan oppimisen välineenä. Opettajien käsityksissä korostui rauhallisen ja klassisen taustamusiikin käyttö keskittymisen tukena. Opettajat kuitenkin kokivat, että musiikin kuuntelulla voi olla myös aktivoivia vaikutuksia, mutta he eivät kuitenkaan kuvanneet vaihtavansa musiikkityylejä eri tarkoitusten mukaan. Sopivan musiikkityyliin valinta olisi kuitenkin tärkeää, jotta musiikin kuuntelu edesauttaisi oppitunnin tarkoitusta (Cornett, 2007, s. 486). Tärkeintä on kuitenkin tarjota mahdollisuuksia musiikin kuunteluun, koska sillä voi olla suuria merkityksiä opetustilanteen rakentumisessa (Paquette & Rieg, 2013, s. 227). *Musiikkiliikunnan* rooli oli opettajien käsityksissä taas kahtiajakoinen. Opettajien käsityksien mukaan musiikkiliikunta rytmittää oppitunteja, mikä vaikuttaa oppilaiden mielitilaan. Tällä tavalla musiikkiliikunta antoi oppimiseen taukoja, jotka ovat opettajien kokemusten mukaan tärkeitä erityisesti keskittymisen ja motivaation kannalta. Vastauksissa ilmeni kuitenkin myös musiikkiliikunnan suurempi yhteys lukutaitoon ja erityisesti äänteiden hahmottamiseen, mikä on myös teoriassa nähtävillä (Ruokonen, 2011, s. 68).

Soittimien soittamisen yhteys lukemaan oppimiseen oli selkeästi vähäisin niin opettajien käsityksien kuin aikaisemman tutkimuksen osalta. Soittaminen yhdistyy asiantuntijoiden

mukaan lukemaan oppimiseen, jos oppilas harrastaa soittamista koulun ulkopuolella, jolloin esimerkiksi nuotinlukutaidon ja kuulokyvyn harjaantumisen yhteydet lukutaidon kehittymiseen korostuvat (Butzlaff, 2000, s. 167; Forgeard ym., 2008, s. 386). Viitekehyksessä todettua nuotinlukutaidon ja lukemisen yhteyttä ei käynyt ilmi tässä tutkielmassa. Tämä johtuneesi siitä, ettei alkuopetuksessa opetella nuottien merkityksiä, vaan soittaminen perustuu yhteisöllisyyden ja osallisuuden lisäämiseen leikin kautta. Opettajien kokemusten perusteella soittimia käytettiin lähinnä samalla tavalla kuin kehorytmiikkaa esimerkiksi tavuttamisen tukena. Kehosoittimien käyttö kuitenkin korostui vastauksissa, mikä yhdistyy asiantuntijoiden mielipiteisiin (Alopaeus-Laurinsalo & Ojanen, 1998, s. 19–20; Kivelä-Taskinen & Setälä, 2006, s. 10).

Opettajien käsityksien mukaan musiikin integroinnin yleiset hyödyt, kuten motivaatio, keskittyminen ja ryhmäytyminen ovat yhteydessä toisiinsa. Kaikki opettajien kuvailemat musiikin integroinnin edut, kuten opetettavien asioiden eheytyminen, luonnollinen toistuminen ja yksilöllistyminen vaikuttavat jollain tavalla näiden kolmeen hyödyn taustalla. Edellä kuvailtujen hyötyjen kautta musiikin voidaan todeta vaikuttavan akateemiseen kyvykkyyteen ja koulussa pärjäämiseen, kuten on havaittu myös aikaisemmassa tutkimuksessa (Cogo-Moreira ym., 2013, s. 5–8). Näin ollen voidaan todeta, että musiikin integrointi vaikuttaa yleisemmällä tasolla myös lukutaidon kehittymiseen.

Toisen tutkimuskysymyksen ja viitekehysten perusteella voidaan kuitenkin havaita, että musiikilla on myös suurempia yhteyksiä lukutaidon kehittymiseen eri musiikkitapojen kautta. Opettamista *laulamisen* kautta on käytetty jo kauan ennen luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä, minkä vuoksi on ainoastaan luonnollista käyttää sitä uuden asian oppimisessa myös nykypäivän alkuopetuksessa (Poikela, 2020, s. 160). Ei olekaan sattumaa, että kaikki osallistuneet opettajat kertoivat käyttävänsä laulua lukemaan opettaessa, sillä sen hyödyt on todettu useissa tutkimuksissa (esim. Anvari ym., 2002, s. 112; Forgeard, 2008, s. 384; Torppa ym., 2017, s. 256). Opettajien käsityksien mukaan laulamisen kautta voidaan harjoitella hyvin konkreettisesti lukutaitoa, esimerkiksi kirjain-äännevastaavuuden selkeytymisen tai kielellisen tietoisuuden kehittymisen vuoksi, mitkä ovat molemmat perusedellytyksiä lukemaan oppimiselle (Lamb & Gregory, 1993, s. 19; Lerkkanen, 2020, s. 187). Opettajien käsityksien mukaan laulut myös mahdollistavat luonnollisen toiston, mikä on erittäin tärkeää esimerkiksi kirjain-äännevastaavuuksien opettelussa (Kiiveri, 2006, s. 85).

Laulamisen lisäksi *kehorytmiikalla* on opettajien käsityksien perusteella paljon vaikutusta lukemaan oppimiseen. Tavukeskeisissä kielissä, kuten suomen kielessä rytmiikan käyttö tavurajojen hahmottamisessa korostuu, sillä sanahahmojen harjoittelu on suorassa yhteydessä lukutaidon kehittymiseen (Hakamo, 2011, s. 32; Ruokonen, 2011, s. 68). Myös vieraskielisissä tutkimuksissa, joiden kielen kirjain-äännevastaavuus ja tavukeskeisyys eivät ole selkeitä, yhdistettiin rytmin merkitys lukemaan oppimiseen (Huss ym., 2011, s. 685). Rytmikyvyn harjoittelu yhdistyi tällöin kuitenkin enemmän laulamiseen (Paquette & Rieg, 2013, s. 228). Voidaankin päätellä, että kehorytmiikka sisältyy enemmän lukutaidon opettamiseen, jos kyseessä on säännönmukainen kieli. Opettajien kokemusten perusteella kehorytmiikkaa käytettiin sekä synteettisten että analyyttisten menetelmien tukijana. KÄTS-menetelmässä korostui kehorytmiikan käyttö kaikilla Kiiverin (2006, s. 85) esittelemillä tasoilla. Vastauksissa korostui taputtamisen rooli, vaikka koko kehon rytmiharjoitukset toimivat hyvänä havainnollistajana etenkin kielellisistä vaikeuksista kärsiville (Ruokonen, 2011, s. 68). Kehorytmiikan ja musiikkiliikunnan raja onkin häilyvä. Ei ole kuitenkaan oleellista tiedostaa, mitä musiikkitapaa milloinkin harjoittaa. Tärkeintä on opettajana osata perustella, miksi käyttää erilaisia harjoitteita lukemaan oppimisen apuna (Bresler, 1995, s. 9).

Musiikkitoiminnan kautta kehittyvän *kuulokyvyn* suora yhteys lukemaan oppimiseen ilmeni useissa aikaisemmissa tutkimuksissa (Anvari ym., 2000, s. 121–127; Brandt ym., 2012, s. 9; Cogo-Moreira, 2013, s. 2), mutta yhteys tässä tutkimuksessa jäi vähäiseksi. Musiikin aktiivinen kuuntelu ja muu musiikkitoiminta voivat herkistää kuulokykyä niin että myös äänteiden erottelu helpottuu (Forgeard ym., 2008, s. 384; Torppa ym., 2020, s. 259–260). Kuulokyvyn yhteydet lukutaidon kehittymiseen kuitenkin korostuvat, kun musiikkia harrastetaan useita kertoja viikossa (Moreno & Besson, 2006, s. 278–291). Kenties tästä syystä opettajien käsityksissä kuulokyvyn merkitys oli vähäinen. Lähinnä kuulokyky yhdistyi opettajien käsityksien mukaan lauluihin ja eri äänteiden kuulemisen helpottumiseen melodian avulla. Voidaankin päätellä, ettei kuulokyvyn kehittyminen tule kovin konkreettisesti esille koulussa oppilaiden lukemaan oppimisessa.

Johtopäätöksiä tarkoituksena on vastata tutkimusongelmaan (Kananen, 2019, s. 46), joka tässä tutkielmassa liittyi siihen, ettei tiedetä, miten opettajat käsittävät ja käyttävät musiikin hyödyllisyysarvoja ja käyttömahdollisuuksia lukemaan opetuksessa. Tämän tutkielman perusteella voidaan todeta, että opettajilla on hyvin positiivisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Lähes kaikki osallistuneet kertoivat integroivansa musiikkia osaksi lukutaidon opetusta ainakin muutaman kerran viikossa, mistä voidaan päätellä, että opettajat kokevat musiikin toimivaksi

ja merkitykselliseksi tavaksi opettaa. Tämän tutkielman perusteella opettajien musiikillinen kyvykkyys vaikuttaa siihen, miten paljon musiikkia käytetään lukemaan oppimisen tukena. Osalla opettajista musiikin integrointi oli hyvin luonteva osa omaa jokapäiväistä opettajuutta. Osa opettajista koki monipuolisuuden tärkeäksi osaksi lukemaan opetusta, jolloin musiikki oli yksi osa monipuolista opetusta. Osa opettajista taas painotti rutiineja, jolloin musiikki saattoi olla yksi osa järjestelmällistä lukemaan opetusta. Jokaisessa vastauksessa kuitenkin korostui lukemaan opetuksen mielekkyys, jolloin opettajat kokivat erilaisten, musiikkia hyödyntävien tai hyödyntämättömien tapojen ja menetelmien etsimisen positiiviseksi haasteeksi.

Tämän tutkielman tulokset, teoriaosuus ja alkuopetuksen kokonaisvaltainen luonne huomioon ottaen voidaan todeta, että musiikkia käytetään sekä *kokonaisvaltaisena integrointina* että *lukemaan oppimisen välineenä*. Opettajien käsityksistä voidaan päätellä, että musiikin yleisemmät hyödyt ovat ainakin yhtä tärkeitä lukemaan oppimisessa kuin musiikin suorat yhteydet lukutaidon oppimiseen, sillä motivaatio, keskittyminen ja oppilaiden sosiaaliset suhteet vaikuttavat kaiken oppimisen taustalla. Tällöin opetus huomioi opettajien mukaan myös oppilaat, joilla on jokin oppimisvaikeus. Musiikin voidaan siis todeta olevan tärkeä integrointina kaiken oppimisen, oppilaana kasvamisen ja koulunkäynnin näkökulmasta, jolloin se vaikuttaa sekä välillisesti että suoraan myös lukemaan oppimiseen.

7 Pohdinta

Koko tutkielman tekoprosessi on ollut hyvin opettavainen ja antanut tiedollisesti paljon oman opettajuuteni ja pedagogiani kehittymiseen. Ajatuksen tasolla prosessi käynnistyi jo kandidaattivaiheen koulutyöskentelyssä. Ohjaavat opettajani arvostivat musiikillisuuttani ja kannustivat minua käyttämään sitä. He myös ohjeistivat minua etsimään lisää tietoa musiikin käyttömahdollisuuksista opetuksen tukena. Päädyinkin tutkimaan musiikin integrointia kandidaatin tutkielmassani. Tämän tutkielman teko ohjasi myös pro gradu -tutkielmaa erityisesti kertyneen tiedon ja teorian kannalta. Pro gradu -tutkielman kirjoittamisen aloitin syksyllä 2020. Prosessi on edennyt varsin jouhevasti muutamia takapakkeja lukuun ottamatta. Tutkielman kirjoittaminen on ollut minulle mieltä ja innostavaa, koska valitsin itseäni kiinnostavan aiheen. Tutkielman tuloksia ja johtopäätöksiä on avattu edellisessä kappaleessa, mutta muutamia tutkimustuloksista nousseita aihealueita pohdin vielä seuraavaksi.

Tutkielmassa tutustuttiin lyhyesti musiikin integroinnin ja oppimisvaikeuksien yhteyteen. Erityisesti oppilailla, joilla on lukivaikeus, on musiikin käyttömahdollisuuksien huomiointi olennaista (esim. Brandt ym., 2012, s. 8; Forgeard ym., 2008, s. 387). Brandin (2001, s. 19–20) mukaan dysleksia voi haitata musiikkiharrastuksen aloittamista, sillä dysleksia voi vaikeuttaa nuottien lukemista samalla lailla kuin kirjainten lukemista. Hänen mukaansa lapsi voi olla hyvinkin innostunut musiikista ja olla ”musiikillisesti lahjakas”, mutta kiinnostus voi lopahtaa, kun nuottien lukeminen tuntuu liian haastavalta. Nuottien lukemisen sijaan lapsi pyrkii opettelemaan soittamista korvakuulolla, mutta haasteet tulevat vastaan soitettavien kappaleiden vaikeutuessa (Brand, 2001, s. 19–20). Tällaisissa tilanteissa olisikin ensiarvoisen tärkeää etsiä tapoja dysleksian hoitoon, mutta myös pitää yllä lapsen kiinnostusta musiikkiin. Kuten tuloksissa ja viitekehyksessä todettiin musiikilla ja vaikeuksilla oppia lukemaan on yhteyksiä, minkä vuoksi musiikkiharrastuksen ylläpidon tärkeys korostuu entisestään. Opettajien tulisikin löytää yksilöllisiä tapoja musiikkiharrastuksen mahdollistamiseksi. Esimerkiksi kuvionuottien käyttö perinteisen nuottiviivaston sijaan voi selkeyttää musiikillisten rakenteiden ja kokonaisuuksien hahmottamista (Kaikkonen, 2005a, s. 27).

Opettajien käsityksissä ilmeni ajatus, ettei musiikki sovi kaikille oppilaille. Muutamat opettajat kuvailivat, etteivät kaikki oppilaat koe musiikkia luontevaksi, minkä vuoksi tulee käyttää muita opetustapoja. On tärkeää pohtia, mistä 7-vuotiaalle lapselle on tullut ajatus, ettei hän olisi musikaalinen. Onko taustalla kenties vanhempien asenteet? Miten opettaja voi vaikuttaa näiden asenteiden muuttumiseen? Käsitys musikaalisuuden lahjakkuusmyytistä on vahvasti iskostunut

yhteiskuntaamme, vaikka myytti ei ole saanut minkäänlaista tukea aivotutkimuksesta (Huotilainen, 2019, s. 225). Musiikkikasvatus on oikeus, mutta myös velvollisuus riippumatta oppilaan taidoista ja asenteista (Nikkanen, 2009, s. 59). Musiikkikasvatuksen ei tulisi kuitenkaan missään tapauksessa tuntua väkinäiseltä, vaan sen tulisi tarjota onnistumisia ja ilon hetkiä oppilaille (Ruokonen, 2016, s. 35; Vesioja, 2006, s. 214–217). Tällainen opetus on yksilöllistettyä ja oppilaiden kiinnostuksen kohteet huomioivaa (Ketonen, 2019, s. 107; Korkeamäki & Goman, 2002, s. 277). Jos oppilas vieroksuu laulamista, tulee hänelle tarjota erilaisia musiikkitapoja. Jos lapsi on kiinnostunut liikunnasta tai draamasta, voi musiikkiliikunta olla tie musiikista innostumiseen. Tarkoituksena ei ole väheksyä erilaisten opetustapojen tärkeyttä vaan pohtia, millä tavalla musiikin hyödyt voisivat koskettaa jokaista oppilasta.

Oman työn arviointi ja arvioitavaksi saattaminen ovat tärkeitä vaiheita tutkimuksen luotettavuuden kannalta (Aaltio & Puusa, 2020, s. 188). Tutkijan tulee arvioida kriittisesti omaa työtään, kuten aineistonkeruun johdonmukaisuutta ja yhteensopivuutta suhteessa tutkimusilmiöön (Puusa & Julkunen, 2020, s. 195–198). Haastattelulla on etunsa tehdessä laadullista tutkimusta, kuten ilmiön syvempi ymmärtäminen ja vastauksien selventäminen vuorovaikutuksellisessa tilanteessa (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 35). Aloittaessani tutkimusta ajattelin haastattelun olevan varma vaihtoehto aineiston hankintaan. Tutkiessani useita pro gradu -tutkielmia (esim. Lindén, 2015) rupesin kuitenkin pohtimaan kyselylomakkeen hyötyjä. Lopulta myös hallitseva koronaviruspandemia ohjasi päätöstäni, koska olisin mieluiten tehnyt haastattelut kasvotusten. Kyselylomakkeella sain kerättyä aineiston, johon osallistui opettajia eri puolilta Suomea, eripituisilla työkokemuksilla. Korostin kyselylomakkeessa vastauksien monipuolista perustelua, joita kattavasti sainkin. Tiedostan, että haastattelun avulla olisin voinut päästä vielä lähemmäksi pinnanalaisia käsityksiä, mutta kyselylomake palveli tämän tutkielman tekoa oikein hyvin.

Tutkijan on myös pohdittava tutkimusprosessin yhteensopivuutta, joka tarkoittaa teoreettisten käsitteiden sekä empiirisesti tuotetun ja analysoidun aineiston vuorovaikutusta ja käsitteellistämistä (Puusa & Julkunen, 2020, s. 195–198). Fenomenografisen tutkijan tulee löytää analyysin kautta tutkimuskohteen sisäiset merkitykset ja rakenteet (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 169). Koin sisällönanalyysin selkeäksi ja johdonmukaisesti analyysimenetelmäksi. Vaikka taulukointi oli työlästä, tuli aineisto sen kautta hyvin tutuksi, jolloin pääsin käsiksi myös syvällisimpiin käsitteisiin. Oli mielenkiintoista löytää opettajien käsityksistä ja aikaisemmasta kirjallisuudesta samankaltaisuuksia. Tutkimustulokset yhdistyivätkin selkeästi aikaisempiin

tutkimuksiin, jolloin teorian ja empirian sai asetettua keskustelemaan keskenään johtopäätöksissä.

Harkinnanvaraisen kohdejoukon otannan tarkoituksena on valita tutkimukseen sellaiset tapaukset, jotka tutkija kokee hyödylliseksi tutkimuksen kannalta (Soininen, 1995, s. 106). Tutkittavilla tulisi olla mahdollisimman paljon tietoa kyseisestä aiheesta, jotta heillä olisi kattavasti ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98). Tähän tutkielmaan valikoitui opettajia, joiden osaaminen alkuopetuksen saralla oli hyvin vahvaa. Kaikki osallistujat harrastivat musiikkia jollain tavalla, mutta tulee pohtia, olisiko vielä tarkempi kohdejoukon rajausta johtanut spesifimpään tietoon. Vastauksia tutkiessani käyty musiikin sivuaine oli yhteydessä vastauksien kattavuuteen ja ilmiön syvempään ymmärtämiseen. Tämäkään ei ollut kuitenkaan suoraviivaista, sillä muutamalla osallistujalla, jotka olivat harrastaneet vain muutaman vuoden musiikkia, oli myös hyvin paljon tietoa ja kokemusta musiikin integroinnista. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat osasivat nimetä vähintään musiikin yleisiä hyödyllisyysarvoja. Tämän vuoksi voidaan päätellä, että kohdejoukon rajausta oli melko onnistunut. Jos ilmiötä haluaisi tarkastella kapea-alaisemmasta näkökulmasta, voisi osallistumisen vaatimuksena olla suoritettu musiikin sivuaine. Tällä tavalla vastaukset saattaisivat olla informatiivisempia.

Jatkotutkimusaiheiden pohtiminen on osa opinnäytetöitä (Kananen, 2019, s. 47). Tämä tutkielma keskittyi opettajien käsityksiin. Ilmiötä olisi kuitenkin mielenkiintoista tutkia myös oppilaiden näkökulmasta. Tällöin voisi tutkia, minkälaisena lapset kokevat esimerkiksi lauluilla tuetun lukemaan opettamisen tai mitä mieltä he ovat musiikkiliikunnan käytöstä oppituntien rytmittäjänä. Yksi mahdollisuus olisi toteuttaa pitkäaikaisempi opetusjakso, jossa musiikkia integroitaisiin aktiivisesti lukutaidon opetukseen. Tutkittavina kohteina voisivat olla oppilaiden kehitys opetusjakson aikana ja oppilaiden käsitykset ja mielipiteet opetusjaksosta. Aineistoa voisi kerätä esimerkiksi havainnoimalla tai haastatteleamalla oppilaita.

Tätä tutkielmaa voisi jatkaa myös tarkastelemalla syvällisemmin musiikin integroinnin vaikutuksia erilaisten oppilaiden lukemaan oppimiseen. Musiikkiterapialla on mahdollisuus kuntouttaa lapsia, joilla on psyykkisiä ja neurologisia vaikeuksia (Alapaeus-Laurinsalo & Ojanen, 1998, s. 13). Olisikin mielenkiintoista tutkia musiikkiterapian mahdollisuuksia lukutaidon opettamisessa esimerkiksi Opetushallituksen (2014, s. 62–63) esittämän kolmiportaisen tuen kaikilla tasoilla. Eri oppimisvaikeuksien huomioon otamisen lisäksi tämän tutkielman tuloksissa nousi suomi toisena kielenä -oppimäärän oppilaiden ja musiikin

integroinnin yhteys lukemaan oppimisessa. Laulaminen on tutkitusti tehokas tapa oppia vierasta kieltä (Huotilainen, 2019, s. 244). Olisikin mielenkiintoista tutkia enemmän, miten musiikki auttaa esimerkiksi valmistavan opetuksen oppilaiden tai suomi toisena kielenä -oppilaiden lukemaan oppimista.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177–188). Helsinki: Gaudeamus.
- Ahonen, H. (1993). *Musiikki, sanaton kieli: musiikkiterapian perusteet*. Helsinki: Finn Lectura.
- Ahonen, K. (2004). *Johdatus musiikin oppimiseen*. Helsinki: FINN LECTURA.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari, *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 114–156). Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Alopaesus-Laurinsalo, N. & Ojanen, A. (1997). *Musiikkiterapia: Puhehäiriöisten lasten kuntoutuksessa – teoria ja käytäntö* (2. p.). Helsinki: Edita.
- Anvari, S., Trainor, L., Woodside, J. & Levy, B. A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Experimental Child Psychology* 83(2), 111–130.
- Brand, V. (2001). Dyslexia and musical development. T. R. Miles & J. Westcombe (toim.), *Music and dyslexia – Opening new doors* (s. 19–22). London: Whurr publishers.
- Brandt, A., Gerbman, M. & Slevc, R. (2012). Music and early language acquisition. *Frontiers in Psychology* 3(327), 1–17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00327>
- Bresler, L. (1995). The subservient, co-equal, affective, and social integration styles and their implications for the arts. *Arts Education Policy Review*, 96(5), 1–12.
- Butzlaff, R. (2000). Can Music Be Used to Teach Reading? *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 167–179. doi:10.2307/3333642
- Cogo-Moreira, H., Avila, C., Ploudibis, G. & Mari, J. (2013). Effectiveness of Music Education for the Improvement of Reading Skills and Academic Achievement in Young Poor Readers: A Pragmatic Cluster-Randomized, Controlled Clinical Trial. *PloS one*, 8(3), 1–9.
- Cornett, C. E. (2007). *Creating meaning through literature and the arts: An integration resource for classroom teachers*. Upper Saddle River, N.J: Pearson Merrill Prentice Hall.
- DiDomenico, J. (2017). Effective Integration of Music in the Elementary School Classroom. *Inquiry in education*, 9(2), 1–18.
- Dunderfelt, T. (2011). *Elämänkaaripsykologia* (14.–15. p.). Helsinki: WSOYpro Oy.
- Duran, M., Castell, P., Guillem, M. & Morera, M. (2017). Study of the results in the acquisition of core competencies in schools that integrate primary education and music. *International Journal of Music Education*, 35(4), 554–564

- Ehri, L. (1987). Learning to read and spell words. *Journal of Reading Behavior*, 19(1), 5–29.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1080/10862968709547585>
- Ehri, L. (2020). The Science of Learning to Read Words: A Case for Systematic Phonics Instruction. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), 45–60.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (5. uud. p.) (s. 209–231). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2003). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (6. p.). Tampere: Vastapaino.
- Estola, E., Uitto, M. & Karikoski, H. (2020). Suhteet lapsiin työn ytimessä – opettajana esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo & M. Uitto (toim.), *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja* (s. 17–33). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Forgeard, M., Schlaug, G., Norton, A., Rosam, C., Iyengar, U., and Winner, E. (2008). The relation between music and phonological processing in normal-reading children and children with dyslexia. *Music Perception*, 25(4), 383–390.
- François, C., Chobert, J., Besson, M., and Schön, D. (2012). Music training for the development of speech segmentation. *Cerebral Cortex*, 23(9), 1–6.
- Glover J. & Ward S. (1998). Understanding music. Teoksessa J. Glover & S. Ward (toim.), *Teaching music in the primary school* (s. 1–17). London: Cassel.
- Goodman, K. & Goodman, Y. (2013). Learning to read is natural. Teoksessa L. Resnick & P. Weaver (toim.), *Theory and Practise of Early Reading, Volume 1* (s. 130–153). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piironen, A. & Mäkinen, L. (1994). *Musiikki varhaiskasvatuksessa käsikirja*. Tampere: Fazer Musiikki.
- Hakamo, M. (2011). *Puhekuplia – Lapsen puheen ja kielellisen tietoisuuden kehittäminen*. Helsinki: Lasten keskus.
- Halinen, I. & Jääskeläinen L. (2015). Opetussuunnitelmauudistus 2016. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (s. 19–36). Jyväskylä: PSkustannus.
- Helkala-Koivisto, S. (2015). *Musiikki ja autismi – prosodinen merkki eksistentiaalisemiotiikassa* (Väitöskirja). Helsinki: Suomen Semiotiikan Seura ry.
- Hempenstall, K. & Buckingham, J. (toim). (2016). *Read About It: Scientific Evidence for Effective Teaching of Reading*. Australia: Centre for Independent Studies.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Holopainen, L. (2019). Lukiopetus Suomessa ja muualla maailmassa. Teoksessa M. Takala & Kairaluoma, L. (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukseen* (s. 118–140). Helsinki: Gaudeamus.
- Huotilainen, M. (2009). Musiikki ja oppiminen aivotutkimuksen valossa. Teoksessa Opetushallituksen taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijaryhmä (toim.), *Taide ja taito – kiinni elämässä!* (s. 91–97). Helsinki: Edita Prima Oy. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/49220_taide_ja_taito.pdf
- Huotilainen, M. (2019). *Näin aivot oppivat*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huss, M., Verney, J. P., Fosker, T., Mead, N., and Goswami, U. (2011). Music, rhythm, rise time perception and developmental dyslexia: perception of musical meter predicts reading and phonology. *Cortex* 47(6), 674–689.
- Huttunen, T. (2017). *Osallistava sävellytysmenetelmä musiikinopetukseen - Peruskoulun opetussuunnitelman 2014 tavoitteita ja oppimisen ydinmetaforia toteuttamassa* (Väitöskirja). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7134-2>
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162–173.
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylän yliopisto, opettajan koulutuslaitos.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. (2004). *Tutkimustyön metodeista* (uud. p.). Tampere: Opinpajan Kirja.
- Juntunen, M-L. (2010a). Mitä musiikkiliikunta on? Teoksessa M-L. Juntunen, S. Perkiö & I. Simola-Isaksson, *Musiikkia liikkuen* (s. 11). Helsinki: WSOYpro.
- Juntunen, M-L. (2010b). Pedagogisia periaatteita. Teoksessa M-L. Juntunen, S. Perkiö & I. Simola-Isaksson, *Musiikkia liikkuen* (s. 13). Helsinki: WSOYpro.
- Kaikkonen, M. (2005a). Kuvionuottimenetelmä ja muut nuottien merkintätavat. Teoksessa M. Kaikkonen & K. Uusitalo, *Soita mitä näet: kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa* (s. 27–61). Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Kaikkonen, M. (2005b) Musiikinopetuksen ja kuntoutuksen risteyksessä. Teoksessa M. Kaikkonen & K. Uusitalo, *Soita mitä näet: kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa* (s. 75–114). Helsinki: Kehitysvammaliitto.

- Kallio, T. J. & Palomäki, J. (2020). Teoria, empiria ja käytäntö. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 86–97). Helsinki: Gaudeamus.
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kananen, J. (2019). *Opinnäytetyön ja pro gradun pikaopas: Avain opinnäytetyön ja pro gradun kirjoittamiseen*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kangas, M., Kopisto, K. & Krokfors, L. (2015). Eheyttäminen ja laajentuvat oppimisympäristöt. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. (s. 37–41). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ketonen, R. (2019). Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen ja opettaminen. Teoksessa M. Takala & Kairaluoma, L. (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukseen* (s. 105–117). Helsinki: Gaudeamus.
- Kiiveri, K. (2006). *Matkalla lukutaitoon: kaksi kuvausta lukutaidon oppimisesta koulussa* (Väitöskirja). Rovaniemi: Lapin yliopisto. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-20111131031>
- King, F. (2018). Music Activities Delivered by Primary School Generalist Teachers in Victoria: Informing Teaching Practice. *Australian Journal of Teacher Education* 43(4), 175–186.
- Kivelä-Taskinen, E. & Setälä, H. (2006). *Rytmiä koulussa* (2. p.). Helsinki: Edita Prima Oy.
- Korkeamäki, R-L. (2002). Lukemaan oppiminen edellyttää mielekkäitä tekstejä ja aktiviteetteja. Teoksessa O. Saloranta (toim.), *Ensimmäiset kouluvuodet: Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus* (s. 75–85). Helsinki: Opetushallitus.
- Korkeamäki, R-L. & Goman, A. (2002). Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen erilaisissa esiopetuksen ympäristöissä. *Kasvatus* 3(5), 275–287.
- Koski, L. (2020). Teksteistä teemoiksi: dialoginen tematisointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 157–172). Helsinki: Gaudeamus.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2. p.). Thousand Oaks (California): Sage.
- Krupp-Schleußner, V. & Lehmann-Wermser, A. (2018). An instrument for every child: a study on long-term effects of extended music education in German primary schools. *Music Education Research* 20(1), 44–58. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1249361>

- Lamb, S. J., and Gregory, A. H. (1993). The relationship between music and reading in beginning readers. *Educational Psychology*, 13(1), 19–27.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M. (2016). *Kasvatuspsykologia* (3. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lehtonen, K. (2004). *Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan*. Turku: Painosalama Oy.
- Lerkkanen, M-K. (2017). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa* (1.–4. p.). Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Lerkkanen, M-K. (2020). Kehittyvä luku- ja kirjoitustaito. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapola & S. Ukkola (toim.), *Lapsen kielenkehitys: vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys* (s. 183–202). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* (3. p.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Linden, S. (2015). *Musiikin integrointi taito- ja taideaineisiin luokkien 1–4 opetuksessa: ”Ei mahdollisuus vaan arkipäivää”* (Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201502171333>
- Marton F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä* (2. uud. p.). Helsinki: International Methelp.
- Mikkonen, H., Räsänen, T. & Salminen, P. (2010). *Soi 1–2 opettajan vinkkipankki*. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Moreno, S. & Besson, M. (2006). Musical training and language-related brain electrical activity in children. *Psychophysiology*, 43(3), 287–291.
- Niemitalo-Haapola, E. & Ukkola, S. (2020). Kielellinen tietoisuus. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapola & S. Ukkola (toim.), *Lapsen kielenkehitys: vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys* (s. 161–182). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nikkanen, H. (2009). Alakoulussa avainsanana on kokonaisvaltaisuus. Teoksessa T. Kotilainen (toim.), *Musiikki kuuluu kaikille: Koulujen musiikinopettajat ry. 100 vuotta* (s. 59–65). Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. p.) Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu osoitteesta 38

http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Opetushallitus. (2012). Tuntijakotaulukko (422/2012). Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako
- Paquette, K. & Rieg, S. (2013). Using Music to Support the Literacy Development of Young English Language Learners. *Early Childhood Education Journal*, 36(3), 227–232.
- Partti, H., Westerlund, H. & Björk, C. (2013). Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa M-L. Juntunen, H. Nikkanen & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja: kohti reflektiivistä käytäntöä* (s. 54–69). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Peltomaa, K. (2014). ”Opinkohan mä lukemaan?” Lukivaikeuksien tunnistaminen ja kuntouttaminen alkuopetusvaiheessa. NMI-bulletin, 2014, Vol. 24, No. 3 Niilo Mäki - säätiö.
- Poikela, L. (2020). Kuuntelen sinua, sinä kuuntelet minua – musiikillisia kohtaamisia taiteen keinoin. Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo & M. Uitto (toim.), *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja* (s. 155–176). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puurula, A. (1998). *Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi: Kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa: Kokonaisuus ON enemmän-seminaarin (4.12.1997) puheenvuorot*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Puusa, A. (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103–117). Helsinki: Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020b). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). Helsinki: Gaudeamus.
- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 189–201). Helsinki: Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 75–85). Helsinki: Gaudeamus.
- Ruismäki, H. (1998). Musiikki osana taidekasvatusta ja elämää – näkökulmia musiikkikasvatuksesta. Teoksessa A. Puurula (toim.), *Taito- ja taideaineiden opetuksen*

- integrointi: Kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa: Kokonaisuus ON enemmän-seminaarin (4.12.1997) puheenvuorot.* Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Ruokonen, I. (2007). Uutta luovaa virtaa opetukseen ja oppimiseen koulun ja kulttuuritoimen yhteistyöllä. Teoksessa M.-L. Visanti, P. Järnefelt & P. Bäckman (toim.), *Luovuuspedagogiikka 2* (s. 26–31). Helsinki: Opetushallitus.
- Ruokonen, I. (2011). Musiikin monet kielet. Teoksessa M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) *Lapsi ja kieli: kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa* (s. 62-69). Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Ruokonen, I. (2016). *Esi- ja alkuopetuksen musiikin didaktiikka*. Helsinki: Finn Lectura.
- Ruokonen, I. & Ruismäki, H. (2013). Eheyttävän musiikkipedagogiikan ja yhteistyön voima. Teoksessa M-L. Juntunen, H. Nikkanen & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja: kohti reflektiivistä käytäntöä* (s. 116–128). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (2019). Lasten ja nuorten tutkimusetiikan muuttuvat kentät. Teoksessa N. Rutanen, Vehkalahti, K. & Alanko, A., *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka: II, Tutkimuseettisistä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen* (s. 7–32). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Räsänen, M. (2008). *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B 90*. Helsinki: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Räsänen, M. (2009). Taide, taito, tieto – ei kahta ilman kolmatta. Teoksessa Opetushallituksen taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijaryhmä (toim.), *Taide ja taito – kiinni elämässä!* (s. 91–97). Helsinki: Edita Prima Oy. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/49220_taide_ja_taito.pdf
- Saine, N. (2011). *Lukemaan oppimisen kivisellä tiellä*. NMI-bulletin, 2011, Vol. 21, No. 3, Niilo Mäki -säätiö
- Sarmavuori, K. (2003). *Alkuaskeleet äidinkieleen ja kirjallisuuteen*. Helsinki: Äidinkielen Opetustieteen Seura ry.
- Sinaga, S., Rohidi R., Soesanto, S. & Ganap, V. (2018). Musical Activity in The Music Learning Process Through Children Songs in Primary School Level. *Journal of Arts Research and Education* 18(1), 45–51.
- Soininen, M. (1995). *Tieteellisen tutkimuksen perusteet*. Turku: Turun yliopisto.
- Tella, S. & Ruokamo, H. (2006). MOMENTSin integroitu metamalli- tulevaisuuden monitieteiset opetus-opiskelu-oppimisprosessit ja tiedon rakentaminen mobiiliverkko- 39 opetuksessa. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.), *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* (s. 412–432). Joensuu: Joensuun yliopisto.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Tikkanen, R. (2009). Taiteidenvälisyys – luova toiminta – taideaineiden integraatio koulun musiikinopetuksessa ja musiikinopettajakoulutuksessa. Teoksessa T. Kotilainen (toim.), *Musiikki kuuluu kaikille: Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta* (s. 108–116). Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- Tomlinson, M. (2013). Literacy and Music in Early Childhood: Multimodal Learning and Design. *SAGE Open* 3(3), 1–10. <https://doi.org/10.1177/2158244013502498>
- Torppa, R., Virtala, K., Kostilainen, K. & Partanen, E. (2020). Musiikki ja lapsen kielenkehitys. Teoksessa E. Niemitalo-Haapola, S. Haapola & S. Ukkola (toim.), *Lapsen kielenkehitys: vuorovaikutuksen, leikin ja luovuuden merkitys* (s. 247–270). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vesioja, T. (2006). *Luokanopettaja musiikkikasvattajana* (Väitöskirja). Joensuu: Joensuun yliopisto
- Westerlund, H. (2005). Musiikin arvo ja arvokokemus musiikkikasvatuksessa. Teoksessa J. Torvinen & A. Padilla (toim.), *Musiikin filosofia ja estetiikka – kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä* (s. 249–266). Helsinki: Yliopistopaino.

Liite 1

Informaatiokirje

Hei opettaja!

Onko sinulla kokemusta ensimmäisen luokan opettamisesta? Oletko kenties kiinnostunut musiikista ja sen käytöstä opettamisen tukena?

Olen maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija Oulun yliopistosta ja teen pro gradu -tutkielmaa luokanopettajien käsityksistä ja kokemuksista koskien musiikin käyttöä lukemaan opettamisen tukena ensimmäisellä vuosiluokalla. Lukemaan oppiminen on ensimmäisen luokan tärkeimpiä tehtäviä, minkä vuoksi on mielestäni hyvin tarpeellista tutkia sitä mahdollisesti tukevia menetelmiä.

Etsin tutkimukseeni opettajia, jotka ovat opettaneet ensimmäistä luokkaa vähintään kerran viimeisen viiden vuoden aikana. Lisäksi tutkimukseen osallistuvalla opettajalla olisi hyvä olla jonkinlaista musiikillista osaamista – oli kyse sitten omasta harrastuksesta tai koulutuksen aikana käydyistä musiikin opinnoista.

Tutkimus tapahtuu ohessa olevan kyselyn avulla. Vastaamiseen menee noin 15–20 minuuttia. Vastaamalla kyselyyn annat suostumuksesi aineiston käyttöön tässä pro gradu -tutkielmassa.

Mahdolliset kysymykset voi laittaa sähköpostitse: anniina.kroger@windowslive.com

Kiitokset jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin,

Anniina Kröger

Liite 2

Pro gradu: Opettajien kokemuksia musiikin käytöstä lukemaan opettamisen tukena

Tekijä: Anniina Kröger

Olen luokanopettajaopiskelija Oulun yliopistosta ja teen tutkimusta musiikin käytöstä lukemaan opettamisen tukena ensimmäisellä luokalla. Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia musiikin ja lukemaan opettamisen yhdistämisestä.

Kyselyyn vastaaminen edellyttää, että olet opettanut ensimmäistä luokkaa vähintään kerran viimeisen viiden vuoden aikana. Lisäksi tutkimukseen osallistuvalla opettajalla olisi hyvä olla jonkinlaista musiikillista osaamista – oli kyse sitten omasta harrastuksesta tai koulutuksen aikana käydyistä musiikin opinnoista.

Kyselylomake koostuu kahdesta osasta:

1. Esitietokysymykset
2. Teemoittain jaettu kysely tutkittavasta aiheesta

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Kyselyyn vastaamisen saa lopettaa missä vaiheessa tahansa tutkimusta. Tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyyttä ei voi saada selville tutkimuksen raportoinnista. Tutkimuksen vastaukset tulevat vain tämän tutkielman käyttöön. Vastaamalla kyselyyn annat suostumuksesi aineiston käyttöön tässä pro gradu -tutkielmassa.

Tutkimuksessa kerättäviä henkilötietoja (kyselyvastauksesi, koulutuksesi, työvuotesi, opettamasi vuosiluokka, musiikillinen osaamisesi, suorittamasi sivuaineet ja käyttämäsi lukemaan opettamisen menetelmä) käsitellään asianmukaisesti. Kyselyn esitiedot käsitellään ilman tunnistamista. Kyselyn vastaukset säilytetään anonymyminä ja poistetaan tutkimuksen raportoinnin jälkeen. Ainoastaan tutkija pääsee havainnoimaan kerättyä aineistoa.

Vastaamiseen menee noin 15-20 minuuttia.

Kiitokset jo etukäteen!

Anniina Kröger

anniina.kroger@windowlive.com

***Pakollinen**

Suostumustiedote *

Haluan osallistua tutkimukseen ja suostun vastauksieni käyttöön tässä tutkielmassa.

Esitietokysymykset

Täytä esitietokysymykset huolellisesti.

1. Koulutus: mitä tutkintoja sinulla on? *

2. Työkokemus opetusallalla: kuinka monta vuotta olet toiminut luokanopettajana? *

- 1–5 vuotta
- 6–10 vuotta
- 11–15 vuotta
- 16–20 vuotta
- 21–25 vuotta
- 26–30 vuotta

yli 30 vuotta
Muu:

3. Mitä vuosiluokkaa opetat tällä hetkellä? *

1. luokka
2. luokka
3. luokka
4. luokka
5. luokka
6. luokka
Muu:

4. Kuinka monta kertaa olet opettanut ensimmäistä vuosiluokkaa viimeisen viiden vuoden aikana? *

Kyselyyn vastaaminen edellyttää, että olet opettanut ensimmäistä luokkaa vähintään kerran viimeisen viiden vuoden aikana.

1
2
3
4
5
Muu:

5. Musiikillinen osaaminen: miten olet perehtynyt musiikkiin ja sen opettamiseen? *

Voit valita useamman kuin yhden.

Oma harrastuneisuus 1–5 vuotta
Oma harrastuneisuus 6–10 vuotta
Oma harrastuneisuus yli 10 vuotta
Musiikin monialaiset opinnot luokanopettajakoulutuksessa
Musiikin perusopinnot (lyhyt sivuaine)
Musiikin aineopinnot (pitkä sivuaine)
Musiikkikasvatuksen maisteriopinnot
Muu:

6. Sivuaineet: mitä sivuaineita suoritit opintojesi aikana? *

Voit valita useamman kuin yhden.

Esi- ja alkuopetus
Musiikki
Äidinkieli ja kirjallisuus
Muu:

7. Lukemaan opettamisen menetelmä: mitä menetelmää käytät opettaessasi? *

Syntetttinen menetelmä (esim. KÄTS)
Analyttinen menetelmä (esim. LPP)
Sekamenetelmät
Muu:

8. Perustelu edelliseen kysymykseen (kysymys 7): minkä vuoksi käytät tätä lukemaan opettamisen menetelmää? *

9. Lisätietoja esitetokysymyksistä.

Kysymykset teemoittain

Kysely pohjautuu neljään teemaan:

1. Eheyttävä/integroiva lukemaan opettaminen
2. Musiikki ja lukemaan opettaminen
3. Musiikki ja lukemaan oppiminen
4. Musiikin käyttömahdollisuudet lukemaan opettamisessa.

Toivon, että kiinnität huomiota vastauksiesi monipuoliseen perusteluun.

Teema 1: Eheyttävä/integroiva lukemaan opettaminen

Opetushallitus (2014): Integrointi tarkoittaa eri oppiaineiden sulautumista yhdeksi aihekokonaisuudeksi. Integrointi on osa eheyttävää opetusta, jonka tarkoituksena on yhtenäistää opetusta ja avartaa yhteyksiä eri tietojen ja taitojen välillä.

1. Minkälaisena koet integroivan opetuksen ensimmäisellä luokalla? Koetko sen hyödyllisenä vai hyödyttömänä?

Perustele monipuolisesti. *

2. Minkälaisena koet lukemaan opettamisen ensimmäisellä luokalla? Perustele. *

3. Millainen opetus palvelee lukemaan oppimista kokemuksesi mukaan? Minkälaisten opetustapojen koet tukevan lukemaan opettamista ensimmäisellä luokalla? Perustele. *

Teema 2: Musiikki ja lukemaan opettaminen

Seuraavissa kysymyksissä tarkastellaan musiikin käyttöä lukemaan opettamisessa opettajan näkökulmasta.

4. Millaisena koet musiikin ja lukemaan opettamisen yhdistämisen ensimmäisellä luokalla? Ovatko käsityksesi ja mahdolliset kokemuksesi olleet pääasiassa hyviä vai huonoja? Perustele. *

5. Miten usein käytät musiikkia lukemaan opettamisen tukena? *

Jokaisella oppitunnilla

Jokaisella äidinkielen oppitunnilla

Muutaman kerran viikossa

Kerran viikossa

Harvemmin

En koskaan

Muu:

6. Perustele edellinen vastauksesi (kysymys 5) monipuolisesti. Minkä vuoksi käytät musiikkia tämän verran opetuksessasi? *

Teema 3: Musiikki ja lukemaan oppiminen

Seuraavissa kysymyksissä tarkastellaan musiikkia ja lukemaan oppimista suhteessa oppilaaseen.

7. Onko musiikin käyttö kokemuksesi mukaan hyödyllistä lukemaan oppimisessa oppilaan näkökulmasta? *

Kyllä

Ei

Jos vastasit kyllä edelliseen kysymykseen (kysymys 7), millä tavalla musiikki mielestäsi hyödyttää lukemaan oppimista oppilaan näkökulmasta? Perustele vastauksesi

Jos vastasit ei edelliseen kysymykseen (kysymys 7), minkä vuoksi et koe musiikkia hyödylliseksi lukemaan opettamisessa? Perustele vastauksesi.

8. Minkälaisten oppilaiden lukemaan oppimista musiikin käyttö erityisesti hyödyttää kokemuksesi mukaan? *
Voit valita useamman kuin yhden.

Oppilaiden, joilla on lukivaikeus eli dysleksia

Oppilaiden, joilla on jokin muu kehityksellinen kielihäiriö

Oppilaiden, joilla on keskittymisen kanssa vaikeuksia

Autismin kirjoon kuuluvien oppilaiden

En koe musiikin hyödyttävän oppilaiden lukemaan oppimista

Muu:

9. Perustele edellisen kohdan (kysymys 8) vastauksesi monipuolisesti. Minkä vuoksi sinun kokemuksesi mukaan musiikki hyödyttää juuri näitä oppilaita? *

Jos vastasit "en koe musiikin hyödyttävän oppilaiden lukemaan oppimista", kirjoita perustelu.

Teema 4: Musiikin käyttömahdollisuudet lukemaan opettamisessa

Lopuksi tarkastellaan erilaisia tapoja käyttää musiikkia lukemaan opettaessa.

10. Valitse käyttämäsi musiikilliset toimintatavat lukemaan opettamisen tukena. *

Voit valita useamman kuin yhden.

Laulaminen
Soittimien soittaminen
Musiikkiliikunta
Musiikin kuuntelu
Kehorytmiikka (esimerkiksi tavurytmit)
Muu:

11. Perustele edellisen kohdan (kysymys 10) vastauksesi monipuolisesti. Kuvaile, millä tavalla käytät valitsemiasi musiikillisia toimintoja lukemaan opettaessa? *

Esimerkki: Hyödynnän laulamista tällä tavalla ja tästä syystä...

Vapaa sana/lisätietoja vastauksiin.

Kiitos vastauksestasi!
Muista lopuksi lähettää lomake.